

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Antonela Gojević

INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST STUDENATA
NASTAVNIČKIH STUDIJA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Antonela Gojević

INTERKULTURALNA OSJETLJIVOST STUDENATA
NASTAVNIČKIH STUDIJA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjaus

Rijeka, 2018.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Antonela Gojević

TEACHING STUDIES STUDENTS' INTERCULTURAL
SENSITIVITY

MASTER THESIS

Mentor:

Associate Professor Kornelija Mrnjaus, PhD

Rijeka, 2018.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Interkulturalna osjetljivost studenata nastavničkih studija* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Antonela Gojević

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

Sažetak

Interkulturalna osjetljivost u posljednja tri desetljeća postoje aktualna tema sve većeg broja akademskih članaka u inozemnom kontekstu. U kontekstu Republike Hrvatske tek se u posljednjem desetljeću uviđa veći interes autora za bavljenje ovom temom. U teorijskom dijelu rada nudi se pregled temeljnih pojmova vezanih interkulturalnu osjetljivost, pri čemu se definira interkulturalnost, interkulturalno obrazovanje, interkulturalna kompetencija, interkulturalna komunikacijska kompetencija te interkulturalna osjetljivost. Temelj za razvoj interkulturalnog obrazovanja pronalazi se u inicijalnom obrazovanju budućih nastavnika o temama vezanim uz interkulturalnost. Kroz inicijalno obrazovanje i stručna usavršavanja nastavnici trebaju steći i razvijati interkulturalnu kompetenciju te razvijati interkulturalnu osjetljivost, kao afektivni dio interkulturalne komunikacijske kompetencije. Uz to, rad sadrži prikaz inozemnih i nacionalnih istraživanja kojima je cilj ispitati interkulturalnu osjetljivost. Empirijski dio rada prikazuje rezultate istraživanja u kojem je sudjelovalo 169 studenata nastavničkih usmjerenja Filozofskog fakulteta u Rijeci. Cilj istraživanja bio je ispitati jesu li i u kojoj mjeri studenti nastavničkih studija interkulturalno osjetljivi. Rezultati istraživanja upućuju na visoku razinu interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih studija. S obzirom na nezavisne varijable vidljivo je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol ispitanika, pri čemu studentice pokazuju veću interkulturalnu osjetljivost u odnosu na studente. Na nezavisnim varijablama mjesto življenja i upoznatost s pojmom interkulturalnosti nisu utvrđene statistički značajne razlike. Statistički značajna razlika postoji među studentima dvopredmetnih i jednopredmetnih studenata, pri čemu dvopredmetni studenti imaju veću interkulturalnu osjetljivost u odnosu na jednopredmetne studente. Rezultati pokazuju da gotovo polovica ispitanika prethodno tijekom studija nije upoznata s konceptom interkulturalnosti. Za potrebe rada korišten je instrument Skala interkulturalne osjetljivosti autora Chen i Starosta (2000) koji je za potrebe istraživanja preveden s engleskog na hrvatski jezik.

Ključne riječi: interkulturalnost, interkulturalno obrazovanje, interkulturalna kompetencija, interkulturalna komunikacija, interkulturalna osjetljivost

Abstract

In the last three decades, intercultural sensitivity has become an increasingly popular topic in many scientific articles in the international context. However, in Croatia, a growing interest for that topic has emerged only in the last decade. The theoretical part of this work offers an overview of the basic concepts of intercultural sensitivity, such as interculturality, intercultural education, intercultural competence, intercultural communicational competence, and intercultural sensitivity. The basis for the development of intercultural education can be seen in the initial teacher training by implementing topics of interculturality. Through initial training and professional development, the teachers should develop intercultural competence and sensitivity as an affective part of intercultural communicational competence. Furthermore, this work contains an overview of national and international research that dealt with the topic of intercultural sensitivity. The empirical part shows results of a study conducted on 169 students at the teacher education at the Faculty of Humanities at the University of Rijeka. The research goal was to examine if the teacher education students are interculturality sensitive. The research results show a high level of intercultural sensitivity. There is also a statistically significant difference between male and female students, where female students show higher levels of intercultural sensitivity. When it comes to location of living and familiarity with the term interculturality, there are not any statistically significant differences. There is also statistically significant difference in comparing double major students (studying at two departments) and single major students, where double major students are showcasing higher level of intercultural sensitivity. The results also show that almost half of the participants haven't been previously introduced to the concept of interculturality during their studies. The scale of intercultural sensitivity by Chen and Starosta (2000) was used as an instrument and was translated for the purpose of this research.

Key words: Interculturality, intercultural education, intercultural competence, intercultural communication, intercultural sensitivity

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Interkulturalnost	5
3. Interkulturalno obrazovanje	8
3.1. Razvoj interkulturalnog obrazovanja u europskom kontekstu	8
3.2. Razvoj interkulturalnog obrazovanja u nacionalnom kontekstu	11
3.3. Definiranje pojma interkulturalnog obrazovanja.....	12
3.4. Uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju.....	14
4. Interkulturalna kompetencija.....	17
5. Interkulturalna komunikacija	21
6. Interkulturalna osjetljivost.....	25
6.4. Pregled dosadašnjih istraživanja o interkulturalnoj osjetljivosti	30
7. Prikaz metodologije istraživanja	34
7. 1. Problem istraživanja	34
7.2. Ciljevi	35
7.3. Hipoteze.....	35
7.4. Varijable istraživanja	35
7.5. Uzorak istraživanja	36
7.6. Opis instrumenta.....	41
7.7. Prikupljanje podataka	42
7.8. Obrada podataka	42
8. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata	43
9. Preporuke za buduća istraživanja	59
10. Zaključak	61
Literatura	63
Popis tablica	69
Prilozi	70

1. Uvod

Posljednjih nekoliko godina svjedočimo velikom valu migracija stanovništva iz njihovih matičnih zemalja u druge zemlje. U namjeri da sebi i članovima obitelji osiguraju bolje životne uvjete, pojedinci se odlučuju obrazovati, osposobljavati, zapošljavati, ali i trajno nastaniti u stranim zemljama. U skladu s tranzicijom stanovništva, može se reći da je temeljno obilježje suvremenih društava njihova multikulturalna struktura. Prema Europskoj komisiji (2016) preduvjet za skladan život u multikulturalnom društvu predstavlja uvažavanje jezičnih, običajnih, vjerskih i drugih razlika koje postoje između kultura. Iz tog razloga multikulturalna društva moraju uvažavati načela demokracije, tolerancije i poštivanja ljudskih prava. Prema autorima Bedeković (2011) i Hrvatić (2007) razlozi stvaranja multikulturalnog društva su socijalno-demokratske promjene 21. stoljeća koje obuhvaćaju migracije i migracijsku politiku, a donijele su niz izazova na koje današnja društva trebaju pružiti adekvatan odgovor.

Kako bi se taj cilj postigao, suvremena društva trebaju prerasti svoju multikulturalnost i postati interkulturalna. Pojam multikulturalnost odnosi se na zajednički život različitih kultura, nacionalnosti i grupa pri čemu izostaje konstruktivan kontakt s drugima i različitosti se definiraju kao prijetnja, što otvara mogućnost za predrasude, rasizam i druge oblike diskriminacije. Sukladno navedenom, ističe se nužnost da društva postanu interkulturalna te pritom pozitivno gledaju na različitosti i percipiraju iste kao bogatstvo za obrazovni, kulturni, politički, društveni te ekonomski rast. U interkulturalnim je društvima, za razliku od multikulturalnih, prisutan visoki stupanj interakcije, razmjene i međusobnog poštivanja za tradiciju, norme i vrijednosti (Mrnjaus, Rončević i Ivošević, 2013). Uvidom u literaturu koja pokušava pojmovno odrediti interkulturalnost, vidljivo je da nije postignut konsenzus oko definiranja ovog pojma, već se oni razlikuju ovisno o pristupu svakog autora (Mijatović, 2000; Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002; Čačić-Kumpes, 2004; Peko, Mlinarević i Jindra, 2009; Byram i sur., 2009b, prema Mrnjaus, Rončević, Ivošević, 2013). Prema Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002) interkulturalnost označava priznavanje stilova života pojedinaca i društva, vrijednosti te međusobno poznavanje i interakciju različitih kultura u nekom društvu. Peko, Mlinarević i Jindra (2009) definiraju interkulturalnost kao pojam koji nužno ukazuje na odnos, razmjenu, skup dinamičnih tijekova koji su prisutni u odnosima

među kulturama te neophodnost međusobne interakcije. Prema Byramu i suradnicima (2009b. prema Mrnjaus, Rončević, Ivošević, 2013) interkulturalnost se odnosi na sposobnost da se iskusi kulturalno drugačije, ona uključuje zainteresiranost, otvorenost, znatiželju i empatiju prema ljudima iz drugih kultura te omogućuje ljudima da postignu kvalitetnu interakciju u kontaktu s osobama koje su različite i kulturalno drugačije. Za potrebe rada, izdvaja se definicija koju nudi Mijatović (2000) s obzirom na to da je ona u određenoj mjeri obuhvatila sve ključne elemente koji su važni za definiranje interkulturalnosti. Prema njemu, interkulturalnost se definira kao „filozofija pluralne kulturne koegzistencije, aktivnog međusobnog ispreplitanja i razumijevanja, toleriranja i poštivanja raznolikih kultura, vjera, svjetonazora, tradicija i drugih osobitosti koje karakteriziraju manjinu u odnosu na većinu“ (Mijatović, 2000, str. 140).

U kontekstu Republike Hrvatske, devedesetih godina prošlog stoljeća uvidjela se važnost interkulturalnosti kao pokreta kada se na isti počelo gledati kao na temelj društvene i obrazovne promjene. Sukladno tome, u području rada vezanog uz odgoj i obrazovanje prepoznata je potreba uvođenja interkulturalnih promjena (Previšić i Posavec, 2014). Jedni od nositelja interkulturalnih promjena su učitelji i nastavnici, čija je uloga u kontekstu interkulturalnog obrazovanja od izuzetnog značaja. Oni bi trebali biti obrazovani za rad u kompleksnim školama, pri čemu trebaju imati sposobnost organiziranja učenja tako da djeca s različitim kompetencijama ili različitog kulturnog porijekla rado uče zajedno jedni s drugima (Gundara, 2008. prema Drandić, 2013). U skladu s tim, pred nastavnike su postavljeni veliki izazovi jer je njihov zadatak da se neprestano usavršavaju u svom zvanju, s ciljem prenošenja znanja, vještina i vrijednosti koje su u skladu s potrebama suvremenog društva. U kontekstu interkulturalnog obrazovanja, važno je da nastavnici razvijaju vlastite interkulturalne kompetencije, kao i interkulturalnu osjetljivost da bi kod učenika potaknuli razvoj istih. Studenti nastavničkih studija, odnosno budući nastavnici relevantne kompetencije stječu tijekom svog inicijalnog obrazovanja o čemu govori i Kostović-Vranješ (2016) koja u svom radu ističe da je kvaliteta profesionalnog djelovanja nastavnika najviše određena stečenim kompetencijama na studiju i samom početku rada u školi.

Sukladno svemu navedenom, temeljni zadatak ovog rada je ispitati u kojoj su mjeri studenti nastavničkih studija kao budući nastavnici koji će obrazovati mlade generacije interkulturalno osjetljivi s obzirom na to da je interkulturalna osjetljivost prepoznata kao jedna od ključnih kompetencija nastavnika u interkulturalnom obrazovanju (Piršl, 2007; Mrnjaus, Rončević i Ivošević, 2013; Bedeković, 2015).

Rad je podijeljen na teorijski i metodološki dio. U teorijskom dijelu polazi se od definiranja interkulturalne osjetljivosti. S obzirom na to da je interkulturalna osjetljivost složen pojam, oko njezine definicije još nije postignut konsenzus. Mnogi autori u namjeri da pobliže definiraju značenje termina interkulturalna osjetljivost (Bedeković, 2015; Bedeković i Zrilić, 2014; Drandić, 2012, 2013, 2016; Đuranović i Klasnić, 2012; Hrvatić, 2007; Hrvatić i Piršl, 2012, 2014; Šubrek, 2012) u svojim radovima polaze od objašnjavanja tri važna pojmovi, a to su: 1) interkulturalno obrazovanje, 2) interkulturalna kompetencija nastavnika te 3) interkulturalna komunikacija. Sukladno tome, zbog boljeg razumijevanja samog koncepta interkulturalne osjetljivosti objasniti će se tri navedena pojma. U drugom dijelu rada prikazat će se metodologija i rezultati provedenog istraživanja o razini interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih studija.

2. Interkulturalnost

U suvremenim društvima svakodnevno u značajnoj mjeri dolazi do susreta pojedinaca i skupina čije se kulture međusobno razlikuju. Sukladno navedenom autorica Gajić (2011) ističe da sva moderna društva imaju zajedničko obilježje, a ono se odnosi na prisustvo nacionalnih, vjerskih, jezičnih i drugih razlika. Iz tog razloga ističe se potreba za pristupom u današnjim društvima u kojem će biti prisutan visok stupanj interakcije između pripadnika različitih kultura. Interakcija omogućava pojedincima i skupinama da uče o prisutnim razlikama te kroz nju oni razvijaju kompetencije koje su nužne za zadovoljstvo svih članova nekog društva. U tom kontekstu važno je definirati koncept interkulturalnosti.

Uvidom u literaturu koja nastoji pojmovno odrediti interkulturalnost, vidljivo je da nije postignut konsenzus oko definiranja ovog pojma, već se oni razlikuju ovisno o pristupu svakog autora (Čačić-Kumpes, 1991; Klinar, 1991; Mijatović, 2000; Hrvatski enciklopedijski rječnik, 2002; Čačić-Kumpes, 2004; Peko, Mlinarević i Jindra, 2009; Byram i sur., 2009b, prema Mrnjaus, Rončević, Ivošević, 2013; Ninčević, 2009, prema Jojić i Matasović, 2002; Mrnjaus, 2013).

Prema Hrvatskom enciklopedijskom rječniku (2002) interkulturalnost označava priznavanje stilova života pojedinaca i društva, vrijednosti te međusobno poznavanje i interakciju različitih kultura u nekom društvu. Peko, Mlinarević i Jindra (2009) definiraju interkulturalnost kao pojam koji nužno ukazuje na odnos, razmjenu, skup dinamičnih tijekova koji su prisutni u odnosima među kulturama te neophodnost međusobne interakcije.

Prema Byramu i suradnicima (2009b. prema Mrnjaus, Rončević, Ivošević, 2013) interkulturalnost se odnosi na sposobnost da se iskusi kulturalno drugačije, ona uključuje zainteresiranost, otvorenost, znatiželju i empatiju prema ljudima iz drugih kultura te omogućuje ljudima da postignu kvalitetnu interakciju u kontaktu s osobama koje su različite i kulturalno drugačije.

Autor Mijatović (2000) definira interkulturalnost kao „filozofiju pluralne kulturne koegzistencije, aktivnog međusobnog ispreplitanja i razumijevanja, toleriranja i poštivanja raznolikih kultura, vjera, svjetonazora, tradicija i drugih osobitosti koje karakteriziraju manjinu u odnosu na većinu“ (Mijatović, 2000, str. 140).

Jojić i Matasović (2002, prema Ninčević, 2009) određuje interkulturalnost kao međusobno povezivanje različitih (etničkih) kultura u društvu kroz suočavanje s izazovima

koji su prisutni u susretu osoba različitih kultura da bi se ostvarilo prihvatanje i poštovanje. Prema istom autoru, interkulturalnost ne označava samo prisutnost različitih kultura na jednom mjestu, već ona omogućava pojedincima i skupinama uspoređivanje različitih mišljenja, ideja i kultura na jednom prostoru. Spomenuti autori navodi da kroz promišljanje o razlikama među kulturama i potrebi za borbom protiv predrasuda, mirnog suživota dolazi do komunikacije, međusobnog vrednovanja, razmjena vrijednosti te društveno-etičkog poštovanja.

Koncept interkulturalnost prema Čačić-Kumpes (1991) polazi od shvaćanja da su sve kulture jednake i kroz takvo razumijevanje pokušava omogućiti ravnopravni dijalog između kultura. Autorica sugerira na povezivanje različitih komponenata kroz proces interkulturalnost, no naglašava da pri tome ne dolazi do nekritičkog miješanja, kao niti gubitka identiteta.

Za Klinar (1991) interkulturalnost označava aktivan kontakt između različitih etničkih skupina i kultura. Prema ovom autoru, interkulturalnost se temelji na razvijenom etničkom pluralizmu što podrazumijeva višesmjernu, dobrovoljnu i razvijenu komunikaciju pri čemu su kulture i etničke skupine u ravnopravnom odnosu. U skladu s tim, etničke skupine i kulture koje se nalaze u interakciji u kontekstu interkulturalnosti ne gube svoj prvobitni etnički identitet, već dolazi do stvaranja nove kulturne sinteze. Nadalje, Hoffman (2013) navodi da u procesu komunikacije interkulturalnost omogućava pojedincima i skupinama stjecanje novih znanja te im je kroz nova znanja omogućenja uzajamna identifikacija različitosti.

Prema Mrnjaus (2013) interkulturalnost umjesto da naglašava razlike između manjinske i dominantne kulture ističe njihovu jednakost. Prema navedenoj autorici interkulturalnost podrazumijeva pozitivan odnos između skupina i pojedinaca koje se razlikuju u svojim nacionalnim, religijskim, vjerskim, rasnim, spolnim, klasnim razlikama. U kontekstu ostvarivanja interkulturalnosti autorica ističe značajnu ulogu odgojno-obrazovnih institucija. Navedena autorica odgojno-obrazovne institucije objašnjava kao mjesta socijalnog i interkulturalnog rasta gdje se kroz učenje jednih o drugima i jednih od drugih razvija razumijevanje i prihvatanje. Takav pristup u obrazovanju prema autorici rezultira razvojem interkulturalnih kompetencija što dovodi do suživota različitih kultura na jednom mjestu pri čemu su svi slobodni djelovati bez osuda temeljenih na kulturnim razlikama.

Sukladno prikazanim određenjima interkulturalnosti, vidljivo je da unatoč razlikama u pristupima autora postoji svojevrsan konsenzus u definicijama. Autori naglašavaju da u interkulturalnosti dolazi do susreta kroz koji se razvija odnos između pripadnika različitih kultura. Kroz susret, odnosno međusobnu interakciju pojedinci uče jedni o drugima, pri čemu

se razvija tolerancija, prihvaćanje i razumijevanje što dovodi do toga svi pripadnici neke kulture imaju jednake prilike te ih se ne marginalizira na osnovi njihove pripadnosti.

U ovom poglavlju, osim koncepta interkulturalnosti, važno je objasniti i drugi pojam, multikulturalnost da bi se jasnije razumjele razlike u ova dva pristupa. Gajić (2011) u svom radu sugerira na važnost multikulturalnosti koja zagovara kulturni pluralizam za razliku od kulturnog monizma gdje je zagovara samo jedna, dominantna kultura. U namjeri da se što jasnije razumije ovaj koncept, u nastavku će se prikazati neke od definicija multikulturalnosti koje nude različiti autori.

Ninčević (2009) navodi da se multikulturalnost temelji na načelu priznavanja jednakopravnosti svih kultura. Navedeni autor u svom radu upućuje na dva temeljna pristupa multikulturalizmu. Prvi pristup usmjeren je na promoviranje raznolikosti koju se predstavlja kao vrijednost samu za sebe. Drugi pristup naglašava slobodu mišljenja i donošenja odluka, pri čemu se naglašava kulturna raznolikost do razine da je osobe odabiru koliko je god slobodno moguće. Nadalje, prethodno navedeni autor uviđa određene izazove u multikulturalnom pristupu. Prema njemu se multikulturalnost odnosi samo na toleriranje raznolikosti kultura, zbog čega različite kulture tek postoje jedna uz drugu, no ne dolazi do susreta među njima. Drugi izazov na koji upućuje autor, a vezan je uz multikulturalnost odnosi se na shvaćanje da je identitet pojedinca određen zajednicom u kojoj živi. Prema takvom shvaćanju ne uzimaju se u obzir sva druga obilježja pojedinca, poput klase, političkih stajališta i sl. koja se razlikuju od pojedinca do pojedinca koji pripadaju istoj zajednici.

Autor Čačić-Kumpes (1991) prilikom istraživanja koncepta multikulturalnosti uočava neke nedostatke koji postoje u multikulturalnom pristupu. Spomenuti autor pri tome navodi da multikulturalnost teži tek kulturnom pluralizmu, a karakteriziraju ju statičnost i paralelizam, zbog čega ne dolazi do stvarnih ljudskih kontakata što dovodi do nemogućnosti ravnopravne koegzistencije kultura. Nadalje, autori Mrnjaus, Rončević i Ivošević (2013) u svom radu ponudili su vlastitu definiciju interkulturalnosti koju opisuju kao stanje pluralnog društva kojeg čine različite kulturne zajednice.

Prema prethodno navedenim definicijama uviđa se da multikulturalnost ne dovodi nužno do promjena u smislu prihvaćanja različitosti i mogućnosti razvoja svih pojedinaca nekog društva. Multikulturalnost je najvećim dijelom usmjerena na razlike koje postoje među kulturama.

3. Interkulturalno obrazovanje

Interkulturalno obrazovanje predstavlja prvi važan koncept koji je potrebno definirati za jasnije razumijevanje same interkulturalne osjetljivosti. Upravo se kroz interkulturalno obrazovanje omogućava učenicima da steknu interkulturalnu kompetenciju, kao i komunikacijsku kompetenciju koja podrazumijeva i samu interkulturalnu osjetljivost koja je glavna tema ovog rada. Da bi se to ostvarilo, nužno je da u inicijalnom obrazovanju studenata nastavničkih studija budu uvrštene teme vezane uz interkulturalnost. Tako bi oni tijekom studija imali priliku razviti vlastita znanja i vještine vezane uz interkulturalnost koje kasnije mogu prenijeti na učenike u slučaju da postanu nastavnici. U skladu s navedenim u nastavku će se opisati proces razvoja interkulturalnog obrazovanja u europskom te u nacionalnom kontekstu nakon čega će se definirati interkulturalno obrazovanje, kao i uloga nastavnika u njegovom razvoju.

3.1. Razvoj interkulturalnog obrazovanja u europskom kontekstu

Nakon završetka Drugog svjetskog rata došlo je do značajnih migracija stanovnika iz manje razvijenih zemalja u razvijene zemlje zapadne i sjeverne Europe. Zbog priljeva gotovo 20 milijuna stranih stanovnika i njihovih obitelji došlo je do stanovitih promjena u etničkoj strukturi današnjih europskih društava. Društva su u tom razdoblju prešla iz etnički „homogenih“ društava u društva s velikim udjelom pridošlih etničkih kultura i zajednica (Katunarić, 1994; Salt, 2001 prema Puzić, 2007). Nadalje Puzić (2007) navodi da su novonastale promjene predstavljale veliki izazov za društva Zapadne Europe s obzirom na to da nisu bila pripremljena za trajno nastanjivanje doseljeničke populacije. Takve okolnosti imale su negativan utjecaj na socijalnu i kulturnu integraciju novopridošlih radnika i njihovih obitelji, čime je vidljivo da su asimilacijski procesi u značajnoj mjeri zakazali (Cincar, 1993 prema Puzić, 2007). Zbog nezadovoljavajućeg stanja 1970-ih i 1980-ih godina pojavljuju se integracijske politike koje su orijentirane na uvažavanje kulturne raznolikosti doseljeničke populacije. U tom razdoblju, točnije 1975. godine, Vijeće Europe usvaja rezoluciju koja sadržava temeljne preporuke obrazovanja djece migranata u Europi (Hrvatić, 2007, str. 243):

- djeca migranti trebaju postići obrazovnu jednakost – ravnopravni pristup svim oblicima obrazovanja u zemlji doseljenja;
- djeci migranata potrebno je omogućiti nastavu iz materinskog jezika i kulture, koja će biti u korelaciji s redovitom nastavnom na jeziku zemlje imigracije;

- zemlje emigracije i imigracije trebaju ostvariti stalnu suradnju u području obrazovanja (bilateralna sastavnica).

Sukladno integracijskim politikama i preporukama Vijeća Europe, u području obrazovanja razvija se obrazovni pristup koji odgovara specifičnim potrebama manjinskih učenika te se tako razvija interkulturalno obrazovanje (Puzić, 2007). Autori Perotti (1995) i Leiprecht (2001) (prema Puzić, 2007) u svojim radovima navode da se u školama razvija program eksperimentalnih razreda koji se temelji na dvije smjernice. Prva smjernica orijentirana je na omogućavanje integracije pridošle djece u obrazovni sustav zemlje u koju su migrirali. Da bi se to ostvarilo, organizirani su posebni oblici nastave (u vidu dopunske nastave), gdje se učenike u dvojezičnim razredima poučavalo jezik zemlje u koju su doselili. Druga smjernica temelji se na pretpostavci da se djeca migranti neće trajno nastaniti u zemlju u koju su migrirali, već će se vratiti u svoju matičnu zemlju. U skladu s tim, organizirana je dopunska nastava gdje se učenike poučavalo materinski jezik i kultura, da bi zadržali svoj kulturni identitet. Steiner-Khamsi (1994, prema Puzić, 2007) navodi da je dopunska nastava za djecu migrante uskoro postala predmetom kritike. Razlog tome pronalazi se u izdvajanju djece migranata te stigmatizaciji istih kao izdvojenih skupina koje imaju posebne potrebe.

Prema Puzić (2007) početkom 1980-ih vidljivo je da se značajan broj migranata odlučio trajno nastaniti u imigracijskim zemljama, što je oprečno dotadašnjoj pretpostavci kako će se većina njih vratiti u svoje matične zemlje. Zbog velikog broja migranata dolazi do promjena u zapadnoeuropskim društvima koja tada postaju multietnička i multikulturalna. Sukladno društvenim promjenama, javlja se potreba da obrazovni sustavi djeci i mladima prenose znanja i vještine koje će im omogućiti život u multikulturalnoj zajednici. Taj zahtjev, stavljen pred obrazovne sustave, rezultirao je razvojem novog perioda u interkulturalnom obrazovanju. Dotadašnji fokus interkulturalnog obrazovanja na djecu migrante svrstavane u posebne skupine koje je potrebno obrazovati za život u imigrantskoj zemlji premjestio se na obrazovanje svih učenika za život u multikulturalnoj zajednici, što predstavlja temelj za razvoj interkulturalnog obrazovanja. Važnu ulogu u novom pristupu obrazovanja imalo je Vijeće Europe koje je 1983. godine u Glasgowu formuliralo opća načela interkulturalnog obrazovanja (Hrvatić, 2007, str. 244):

- utemeljenost na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina,
- prihvaćanje kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa,

- izbjegavanje etnocentrizma,
- zajamčivanje jednakih mogućnosti za sve učenike i suprotstavljanje svim oblicima diskriminacije, rasizma, ksenofobije i dr.,
- razvijanje interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje, jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

Autor Puzić (2007) ističe da Vijeće Europe i tijela Europske unije od samog početka pa sve do danas imaju važnu ulogu u razvoju interkulturalnog obrazovanja. To je vidljivo u smjernicama koje formiraju da bi temeljni principi interkulturalnog obrazovanja bili implementirani u zemljama Europske unije. Unatoč postojećim smjernicama, Perotti (1994) prema spomenutom autoru naglašava da u europskom interkulturalnom obrazovanju ne postoji zajednički model koji bi se provodio u svim zemljama članicama Europske unije, zbog čega se često na interkulturalni pristup obrazovanja gleda kao na društveni aktivizam ili naivni idealizam.

Prepreke u uvođenju interkulturalnog obrazovanja u zemljama Europske unije uviđa i Gundara (2000. prema Bartulović i Kušević, 2016, str.13) koji ističe četiri glavne prepreke:

- nepostojanje sistematskog pristupa implementaciji interkulturalnog obrazovanja u zemljama Europske unije i čitave Europe;
- shvaćanje interkulturalnoga obrazovanja kao teorijske rasprave na akademskoj razini, bez stvarnih promjena u školskome sustavu i sustavu visokog obrazovanja;
- nepostojanje jedinstvenog modela interkulturalnog obrazovanja na razini Europske unije, unatoč teorijskome konsenzusu o potrebi za razvijanjem modela budućega europskog društva u kojemu značajnu ulogu imaju interkulturalno obrazovanje i promicanje društvenih različitosti;
- zanemariv utjecaj međunarodnih preporuka Europske unije i Vijeća Europe na nacionalne obrazovne politike europskih zemalja čiji su obrazovni sustavi i dalje pod snažnim utjecajem unutarnje političke kontrole.

3.2. Razvoj interkulturalnog obrazovanja u nacionalnom kontekstu

Potreba za razvojem interkulturalnog obrazovanja već je dugi niz godina prepoznata i na prostoru Republike Hrvatske. Previšić i Posavec (2014) u svom radu prikazuju povijesni razvoj fenomena interkulturalizma u odgoju i obrazovanju na području Republike Hrvatske. Autori navode da se sama ideja interkulturalnosti i multikulturalne prakse nazire već sedamdesetih godina prošlog stoljeća kada se uvidjelo da postoji potreba za otvaranjem prema svijetu. U vrijeme Savezne Federativne Republike Jugoslavije, na području današnje Republike Hrvatske ideje interkulturalizma bile su sve prisutnije jer je tada veliki broj radnika migrirao unutar jugoslavenskih sastavnica te su ponajviše kroz proces obrazovanja vlastite djece dolazili u doticaj s idejom interkulturalnosti. U to vrijeme interkulturalno obrazovanje percipiralo se kao svojevrsan projekt, odnosno jedan od načina obrazovanja djece migranata.

Značajna prekretnica u razvoju interkulturalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj odvija se devedesetih godina prošlog stoljeća. U tom razdoblju, prema Previšić i Posavec (2014), teme vezane uz multikulturalizam i interkulturalizam dobivaju veći značaj u društvu na prostoru Republike Hrvatske, nego što je bio slučaj do tada. Nadalje, formiraju se istraživački centri i nevladine organizacije koje u fokus svog rada usmjeravaju na teme interkulturalizma i multikulturalizma. U kontekstu obrazovanja, formira se Institut za globalizaciju i interkulturalno učenje u Zagrebu, tečajevi na temu interkulturalne problematike, metodički priručnici za učitelje, a teme vezane uz interkulturalizam i multikulturalizam dobivaju značajno mjesto u objavljenim znanstvenim i stručnim radovima. Pomak prema interkulturalnom obrazovanju najvidljiviji je u visokom obrazovanju gdje se tada uvode obavezni i izborni kolegiji na kojima se studente poučava temama interkulturalne problematike, a ta praksa prisutna je i danas.

Autor Petrović (2012) upućuje na to da su u interkulturalnom obrazovanju Republike Hrvatske, kao i drugih zemalja i dalje prisutne određene prepreke. Potencijalni izazov za razvoj interkulturalnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj se prema istom autoru pronalazi u tome što je opredijeljenost za interkulturalni pristup samo deklarativna. Navodi da se u kontekstu osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja još uvijek zagovara etnocentrični pristup, što je najvidljivije u nastavnim sadržajima te udžbenicima. Kako bi se prerastao etnocentrični pristup, isti autor predlaže da se prilikom izrade školskog kurikulumu nužno naglasi interkulturalna dimenzija te uvažavanje različitosti. Također, smatra da izuzetno važno ulogu u interkulturalnom obrazovanju imaju nastavnici koji trebaju razvijati vlastiti

interkulturalni identitet. Da bi se to ostvarilo, nastavnici moraju prvo osvijestiti svoj vlastiti identitet te pritom uzeti u obzir ono što je univerzalno i globalno. Stoga identitet nastavnika mora biti fleksibilan, pri čemu se fleksibilnost odražava kroz psihološku stabilnost nastavnika te kroz njihovu spremnost da se suoče s brojnim različitostima u svojoj okolini i spremnosti da se suoče s društvenim problemima.

3.3. Definiranje pojma interkulturalnog obrazovanja

Pregledom literature uviđa se da je interkulturalno obrazovanje vrlo zastupljena tema brojnih stručnih radova, pri čemu niz autora nudi vlastite definicije koncepta interkulturalnog obrazovanja, kao i njegovih ciljeva.

Drandić (2012) ističe da je u kontekstu odgoja i obrazovanja prisutan velik izazov, a on se odnosi na osiguravanje kvalitete obrazovanja za sve učenike. Kao odgovor na postojeći izazov autorica ističe nužnost razvoja interkulturalnog obrazovanja koje se treba temeljiti na potrebi za osiguravanjem mogućnosti obrazovanja za sve učenike, bez obzira na razlike u rasi, vjeri, nacionalnim i drugim kulturološkim razlikama. Autorica zaključuje da je temeljna uloga interkulturalnog obrazovanja održavanje ravnoteže među općim principima i specifičnostima kulturnog konteksta da bi se promicala socijalna kohezija i suživot u zajednici različitih kultura.

Lukač Zoranić i Ivanović (2016, str. 1084) izdvajaju dvije ključne dimenzije interkulturalnog obrazovanja:

- Interkulturalnim obrazovanjem smatra se obrazovanje koje prihvaća i podržava različitost u svim oblicima ljudskog života. Ono čini učenike osjetljivijim na ideju da su ljudi razvili niz različitih načina života, običaja i pogleda na svijet i da ta različitost obogaćuje sve ljude:
- Riječ je o obrazovanju koje promovira ravnopravnost i ljudska prava, suprotstavlja se nepravednoj diskriminaciji te promovira vrijednosti kojima se izgrađuje ravnopravnost.

Autori Gošović, Mrše, Jerotijević, Petrović i Tomić (2012) smatraju da interkulturalno obrazovanje treba težiti ostvarivanju razvijenog i održivog načina zajedničkog života u multikulturalnom društvu. Kako bi se to moglo ostvariti, potrebno je izgraditi razumijevanje,

uzajamno poštovanje te dijalog među pripadnicima različitih kultura što bi rezultiralo jednakim mogućnostima te borbom protiv diskriminacije.

Sekulić-Majurec (1996) navodi da interkulturalno obrazovanje treba osigurati razvoj demokracije, omogućiti kvalitetan suživot između različitih skupina, zaštititi temeljna ljudska prava te promicati svijest o različitim vidovima identiteta: jezičnom, nacionalnom, klasnom, spolnom, rasnom i vjerskom.

Prema Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2004) interkulturalno obrazovanje odnosi se na odvojeno područje unutar teorije i prakse odgoja i obrazovanja. Isti autori interkulturalno obrazovanje shvaćaju kao odgovor na posljedice imigracija koje su sa sobom donijele složenost kulturno razvijenih društava s jedne strane, te kao opreku povijesnog ugnjetavanja i globalizacije kroz regeneraciju etničkih identiteta društvenih grupa koje nisu dominantne s druge strane. Prema njima se u interkulturalnoj perspektivi obrazovanja na kulturne razlike gleda kao na snagu i vrijednost. Oni ističu pet modela i programa koji čine temelj interkulturalnog obrazovanja, a to su interkulturalno/ multikulturalno obrazovanje usmjereno na zajednicu, obrazovni programi za društvenu rekonstrukciju, pedagogija (samo)osnaženja, kritička pedagogija te pedagogija otpora. Uz to autori u svom radu ističu ciljeve interkulturalnog obrazovanja, a oni se odnose na korjenite promjene kurikuluma te političkog i kulturnog konteksta škole, zatim kritičko osvještavanje diskriminacije i opresije, osposobljavanje za sudjelovanje, timsko odlučivanje i društvenu akciju te naposljetku na promjene društvenih odnosa na načelima zaštite ljudskih prava, jednakosti, demokracije i slično. Da bi se spomenuti ciljevi mogli ostvariti, nužno je da interkulturalno obrazovanje čini temelj cjelokupnog školskog sustava, od tijela vlasti, preko škola, do učitelja i učenika.

Značajan doprinos u određenju ciljeva interkulturalnog obrazovanja uz Spajić-Vrkaš i sur. (2004) ima i Piršl (2007) koji kao jedan od ciljeva ističe kritičko osvještavanje. Pri tome Piršl (2007), za razliku od Spajić-Vrkaš i sur. (2004), naglašava nužnost kritičkog pristupa globalnoj potrošačkoj kulturi koja prema njemu osporava vrijednosti drugih kultura te manipulira višestrukim identitetima (etničkim, nacionalnim i vjerskim) i osjećajima. Prema istom autoru, samo učenje o vlastitoj i drugim kulturama, borba protiv etnocentrizma, stereotipa, predrasuda i rasizma, bez kritičkog pristupa neće znatno doprinijeti razvoju interkulturalnog obrazovanja.

Autori Gošović i sur. (2012, str.11) navode da je cilj interkulturalnog obrazovanja:

- promoviranje uvjeta koji vode pluralizmu u društvu kroz povećanje osjetljivosti za vlastitu kulturu, da ukaže djeci na činjenicu da postoje drugi načini postupanja i drugi vrijednosni sustavi
- razvoj poštovanja kod djece za životne stilove koji se razlikuju od njihovog, da bi mogli razumjeti i cijeniti jedni druge
- kultiviranje posvećenosti ravnopravnosti tako što osposobljava djecu da odgovorno (na osnovi poznavanja činjenica) rade izbore i poduzimaju akcije usmjerene protiv diskriminacije i predrasuda
- uvažavanje sličnosti i različitosti u pogledu vrijednosti i osposobljavanja za svu djecu da govore u svoje ime i artikuliraju svoju kulturu i povijest.

Bartulović i Kušević (2016) naglašavaju važnost mišljenja i razumijevanja koje učenici trebaju razvijati kroz proces učenja i poučavanja u interkulturalnom obrazovanju. Prema njima se svrha interkulturalnog obrazovanja ne pronalazi u klasičnom učenju i poučavanju učenika, već se učenike treba motivirati na konstantno promišljanje da bi na taj način razvili potrebne vještine za život u suvremenom društvu. Interkulturalno obrazovanje bi prema njima trebalo obrazovati učenike koji su empatični, autonomni i kritički subjekti koji aktivno sudjeluju u kreiranju vlastitih života, a time i života zajednice u kojoj žive, što pridonosi stvaranju pravednijeg društva.

Gošović i sur. (2012) također ističu važnost kritičkog mišljenja u interkulturalnom obrazovanju. Prema njima, interkulturalno obrazovanje predstavlja proces u kojem je potrebno kritički propitati vlastiti život i uvjerenja, što bi rezultiralo boljim razumijevanjem vlastite kulture i kulture drugih grupa. Isti autori upozoravaju kako se u toj postavci pronalazi najveći izazov interkulturalnog obrazovanja.

3.4. Uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju

U kontekstu razvoja interkulturalnog obrazovanja naglašava se važnost uloge nastavnika pri čemu ju autori različito definiraju u odnosu na očekivane ishode interkulturalnog obrazovanja.

Đuranović i Klasnić (2012) percipiraju nastavnike kao nositelje svih promjena u školi te navode da uspješnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja u znatnoj mjeri ovisi upravo o

njima. Prema Hrvatić (2007) nastavnici imaju ključnu ulogu u prihvaćanju učenika drugih kultura te u školi trebaju stvoriti ozračje u kojem će se postojeće razlike percipirati pozitivno.

Prema Bedeković i Zrilić (2014) uloga nastavnika u interkulturalnom obrazovanju postaje višeznačna. Nastavnici imaju funkciju moderatora, kreatora i suradnika interkulturalnih odnosa pri čemu trebaju organizirati one oblike nastave koje će omogućiti učenicima ozračje ravnopravne interakcije, suradničkog učenja, interkulturalne osjetljivosti te međusobnog razumijevanja. Previšić (1998, prema Hrvatić, 2007) također naglašava višeznačnost uloge nastavnika u interkulturalnom obrazovanju pri čemu nastavnik treba imati ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika. Prema navedenom autoru, nastavnik treba kreativno utjecati na učenike te ih tako poticati na razvoj postignuća individualnih mogućnosti. Nadalje, treba prenositi znanje za razvoj sposobnosti i samostalnosti učenika te vlastitim primjerom utjecati na razvoj učenika kao socijalnih i kulturnih bića.

U nastojanju da definira ulogu nastavnika u interkulturalnom obrazovanju, Hrvatić (2007) se referira na Sleeter i Grant (1994) koji navode da u interkulturalnom odgoju nastavnik dobiva novu ulogu, a to je da osposobi učenika za prihvaćanje i komunikaciju onih ljudi koji su različiti od njega čime bi se oni osjećali dostojno i ravnopravno u odnosu na druge članove zajednice kojoj pripadaju. Prema Hrvatić (2005) nastavnik u interkulturalnom obrazovanju mora dobro poznavati druge kulture, nastojati suzbiti nastajanje stereotipa i predrasuda te treba biti suradnik i kreator odnosa koji su usmjereni na stjecanje stvarnih znanja i uspješnih interkulturalnih odnosa.

Drandić (2013. prema Gundara, 2008, str. 50) navodi da bi nastavnici u interkulturalnom obrazovanju trebali:

- biti obrazovani za rad u kompleksnim školama
- znati razbijati fortifikacijske zidove između učenika, učionica, nastavnika i škola,
- znati se nositi sa ksenofobijom i rasizmom
- znati organizirati učenje tako da djeca s različitim kompetencijama ili različitog kulturnog porijekla, rado uče jedni zajedno jedni od drugih.

Autor Hernandez (1989. prema Drandić, 2012, str. 84) ističe da nastavnici u interkulturalnom obrazovanju trebaju:

razumjeti vlastitu kulturu i vlastiti kulturni identitet; upoznati različite kulturne zajednice; razumjeti i uvažavati kulturne različitosti; razumjeti prednosti i nužnosti učenja o kulturno različitima; naučiti prilagoditi nastavne programe, strategije i aktivnosti koje provode u odgojno-obrazovnom procesu različitim kulturama na način da se time unapređuje učenje svih; razumjeti i koristiti stečene vještine, znanja i sposobnosti u nastavnom procesu; poznavati odgovarajuće resurse i znati ih koristiti (literaturu, časopise, Internet, muziku, umjetnost...) radi unapređenja nastave, učenja i poučavanja; istražiti nove ideje, strategije, tehnike, te različite pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini.

Da bi nastavnici mogli kvalitetno i učinkovito provoditi interkulturalno obrazovanje, važno je da su oni sami interkulturalno kompetentni kako bi svoja znanja, vještine i vrijednosti prenosili na učenike (Bedeković i Zrilić, 2014). Interkulturalno kompetentni nastavnici potiču učenike na formiranje interkulturalnih stajališta te ih osposobljavaju za stvaranje interkulturalne komunikacije na svim razinama (Bijelić, 2010).

Preduvjet za stjecanje i razvijanje interkulturalne kompetencije nastavnika jest uvrštenost tema vezanih uz interkulturalnost u programe visokog obrazovanja. S obzirom na to da obrazovanje nastavnika predstavlja trajan proces, on se treba temeljiti na principima cjeloživotnog obrazovanja (Drandić, 2013) i neprestanim stručnim usavršavanjima koji bi trebali biti prilagođeni potrebama i zahtjevima društva te poticati razvoj interkulturalne kompetencije učitelja. U tom kontekstu, obrazovanje treba predstavljati proces čija su obilježja dinamičnost, otvorenost, potpunost i trajnost (Bedeković i Zrilić, 2014).

4. Interkulturalna kompetencija

Pregledom dostupne literature koja problematizira interkulturalno obrazovanje uviđa se da interkulturalna kompetencija predstavlja temelj za razvoj interkulturalnog obrazovanja. Sukladno tome, niz autora (Bijelić, 2010; Byram i Zarate, 1997; Drandić, 2013; Đuranović i Klasnić, 2012; Hrvatić, 2009; Hrvatić i Piršl, 2005; Piršl, 2007; Piršl, 2014) nastojao je utvrditi koje su važne dimenzije interkulturalne kompetencije. Ne postoji jednoznačno određenje o tome koje su to sve dimenzije jer ono ovisi o tome koje komponente autori smatraju značajnima.

Byram i Zarate (1997 prema Hrvatić i Piršl, 2005) određuju interkulturalnu kompetenciju nastavnika kao sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, vještina i znanja s ciljem poštovanja i boljeg shvaćanja različitih kultura. Prema njima, interkulturalna kompetencija podrazumijeva pet ključnih elemenata, a to su interkulturalni stavovi, znanje, vještine interpretiranja, vještine otkrivanja interakcije te kritička kulturna svjesnost i politička kultura.

Prilikom definiranja interkulturalne kompetencije nastavnika Bijelić (2010) se također oslanja na autore Byram i Zarate (1997) te u svrhu boljeg razumijevanja objašnjava svaki pojedinačni element interkulturalne kompetencije kojeg autori navode. Prema njima, znanje bi se trebalo odnositi na poznavanje jezika, običaja i tradicije drugih kultura te sposobnosti interpretacije značenja i načela druge kulture i uspoređivanja s vlastitom. U kontekstu vještina otkrivanja i interakcije prije svega se misli na otkrivanje druge kulture (običaja i elemenata) te aktivne participacije u istima. Kritička kulturna svjesnost i politička kultura, o kojoj također govore navedeni autori, odnosi se na široko shvaćanje neke političke zajednice.

Američka autorica Kim (1992, 2001 prema Piršl, 2007) opisuje interkulturalnu kompetenciju kao sposobnost prilagodbe u tri različita, ali međusobno povezana područja: kognitivnom, afektivnom i ponašajnom. Pri tome se kognitivna sposobnost odnosi na davanje smisla nečemu, afektivna na emotivnu i estetsku tendenciju, motivaciju i stavove dok se ponašajna odnosi na stupanj fleksibilnosti.

Nadalje, slično interkulturalnu kompetenciju definira Piršl (2005, prema Đuranović i Klasnić, 2012) te smatra da interkulturalna kompetencija ima tri dimenzije, a to su kognitivna, emocionalna i ponašajna. Kognitivna dimenzija podrazumijeva znanje o svijetu i unutar svijeta. Emocionalna dimenzija odnosi se na radoznalost, otvorenost i sklonost za

odbacivanjem lažnih pretpostavki, stereotipa i predrasuda, dok se ponašajna dimenzija očituje u osobnom iskustvu, modelu življenja, kao i u načinima verbalnog i neverbalnog ponašanja u komunikaciji.

Paige (1996, prema Drandić, 2013) je identificirao četiri kategorije interkulturalne kompetencije, a to su:

- znanje – podrazumijeva interkulturalno kao pojavu u učenju i obrazovanju
- vještine – potrebne da bi se organiziralo i provelo interkulturalno obrazovanje
- osobne kvalitete – odnose se na toleranciju, humor, empatiju i poštovanje
- znanje o etičkim načelima – odnose se na znanje o temeljnim načelima interkulturalnog obrazovanja.

Byram (1997, prema Hrvatić i Piršl, 2005) pod interkulturalnom kompetencijom podrazumijeva sposobnost prihvatanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u svrhu boljeg razumijevanja različitih kultura. Interkulturalni stavovi se pri tome odnose na otvorenost, radoznalost, vjerovanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti i odsutnost predrasuda. Znanje se odnosi na poznavanje društva i njegove kulture, dok vještine podrazumijevaju sposobnost interpretiranja značenja elemenata druge kulture i njihovo uspoređivanje s vlastitom što dovodi do sposobnosti usvajanja novih znanja o drugim kulturama te efikasnog djelovanja unutar njih.

Hrvatić (2009, str. 109) u svom radu govori o bitnim osobinama interkulturalno kompetentnog nastavnika, a one obuhvaćaju:

- verbalnu i neverbalnu komunikacijsku kompetenciju;
- dobro poznavanje svoje i drugih kultura;
- sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvatanja učenika koji pripadaju drugim kulturama;
- interaktivan odnos s „drugima“
- kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine;

- sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti;
- shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova.

Autori Đuranović i Klasnić (2012, str. 97) također nastoje odrediti obilježja interkulturalno kompetentnog nastavnika. Prema njima, interkulturalno kompetentan nastavnik je onaj koji:

- dobro poznaje svoju i druge kulture;
- kontinuirano usvaja nova znanja kako o svojoj, tako i o drugim kulturama;
- ima iznimno dobro razvijenu sposobnost humane i kvalitetne komunikacije;
- uvažava i prihvaća učenike koji pripadaju drugim kulturama;
- ima visoku razinu tolerancije i empatičnosti;
- ima izgrađeno samopoštovanje i samopouzdanje;
- radoznao je i otvoren za nova znanja i iskustva;
- shvaća brojne negativne posljedice koje za sobom ostavlja rasna i nacionalna diskriminacija, kako za žrtvu, tako i za počinitelja;
- bori se protiv predrasuda i stereotipa.

Odrednice interkulturalno kompetentnog nastavnika su prema Baatelan (2001, prema Đuranović i Klasnić, 2012): mogućnost prilagodbe nastavnih metoda i kurikuluma svim učenicima, korištenje kooperativnog i suradničkog učenja, prilagođavanje nastavne građe i vježbi tako da se mogu razviti sve vrste inteligencija te praćenje i vrednovanje učenikovih postignuća koje za cilj ima podizanje samopouzdanja i samopoštovanja svih učenika.

U skladu s navedenim, vidljivo je da pri određivanju interkulturalne kompetencije nastavnika postoje različiti pristupi. Razlog tome može se pronaći u modelima interkulturalne kompetencije, a koje detaljno pojašnjava Piršl (2014). Prema njemu, prisutna su četiri različita modela u definiranju interkulturalne kompetencije. Ko-orijentacijski model kao važnu dimenziju interkulturalne kompetencije ističe komunikaciju tijekom koje se izgrađuju i oblikuju percepcije, ali i nove spoznaje i određenja značenja. Drugi, odnosno adaptacijski

model usmjerava pažnju na osobe i njihovu prilagodbu u novoj kulturi, gdje se analiziraju njihovi, stavovi, shvaćanja i ponašanje u susretu s osobama koje su druge kulture. Nadalje, uzročni modeli pokušavaju objasniti interkulturalnu kompetenciju kao linearan sustav, pri čemu se analiziraju specifični uzročni odnosi različitih dimenzija interkulturalne kompetencije. Razvojni modeli opisuju faze razvoja pri stjecanju interkulturalne kompetencije, ali i osjetljivosti, pri čemu se naglašava proces razvoja interkulturalne kompetencije koja se stječe vremenom.

Hrvatić i Piršl (2005) navode kako se unatoč neslaganju među autorima sve odrednice interkulturalno kompetentnog nastavnika mogu svrstati u pet temeljnih kategorija, a to su znanje, komunikacija, osobni stavovi, razvoj osobnosti te društveni odnosi iz kojih se mogu izvesti tri bitne dimenzije koje tvore interkulturalnu kompetenciju, a to su kognitivna (znanja), komunikacijska (ponašajna) te emocionalna (stavovi). Prema Piršl (2014), bez obzira na različite vrste i broj dimenzija pri definiraju interkulturalne kompetencije, dimenzije se moraju međusobno nadopunjavati i trebaju ovisiti jedna o drugoj, a ne zasebno djelovati.

5. Interkulturalna komunikacija

Interkulturalna komunikacija predstavlja drugi važan koncept unutar interkulturalnog obrazovanja. Naime, u interkulturalnom odgoju i obrazovanju naglašava se važnost kvalitetne i učinkovite komunikacije, koja predstavlja temelj za interkulturalnost jer ona omogućava interakciju među pripadnicima različitih kultura (Hrvatić, 2007). Stoga je u interkulturalnom obrazovanju osim stručnih kompetencija važna i komunikacija, kao i emocionalna i kognitivna dimenzija za razvoj stavova i vještina učitelja (Piršl, 2011).

Pri definiranju pojma interkulturalna komunikacija autorica Bilić Štefan (2006) oslanja se na autora Beneke (2000) koji interkulturalnu komunikaciju u užem smislu određuje kao komuniciranje među pripadnicima različitih kultura. U širem smislu, interkulturalna komunikacija prema potonjoj autorici označava komunikaciju gdje se koriste različiti lingvistički kodovi, a osobe koje u njoj sudjeluju zbog različitog kulturnog podrijetla imaju drugačije sustave vrijednosti.

Allwood (1985) definira interkulturalnu komunikaciju kao razmjenu informacija na različitim razinama kontrole i svijesti između osoba s različitim kulturnim pozadinama. Pri tome su prisutne i nacionalne kulturne razlike i razlike povezane s uključenosti u različite aktivnosti unutar nacionalne zajednice.

U svom radu Bennett i Bennett (2003) određuju interkulturalnu komunikaciju kao sposobnost učinkovitijeg komuniciranja u međukulturnim situacijama te odgovarajućeg povezivanja u različitim kulturnim kontekstima. Prema njima je primarni naglasak interkulturalne komunikacije na ponašanju koje je usko povezano s mislima i emocijama. Autor Nešković (2012 prema Dragaš, 2013) navodi da interkulturalna komunikacija uključuje verbalnu (jezik) i neverbalnu komunikaciju (govor tijela, mimika, geste) koja se odvija između ljudi različitog kulturnog podrijetla.

Autor Piršl (2005, prema Bašić, 2014) navodi da se interkulturalna komunikacija odnosi na interakciju pojedinaca i skupina čiji se jezici razlikuju. Navedeni autor polazi od shvaćanja verbalne komunikacije kao sredstva za razmjenu ideja i misli pri čemu ključnu ulogu imaju govor i unutarnje aktivnosti koje omogućavaju razumijevanje značenja i upotrebe pojedinih riječi u komunikaciji. Nadalje, spomenuti autor navodi da neverbalna komunikacija omogućava prenošenje stavova i emocionalnih reakcija u odnosu na ono o čemu se govori. Prema njemu, neverbalna komunikacije prepoznaje se u pauzama, razlikama u ritmu govora,

neverbalnim oblicima ponašanja (fizički dodir, izrazi lica, udaljenost između osoba i sl.). U skladu s tim, potonji autor sugerira da je za ostvarivanje kvalitetne interkulturalne komunikacije nužno poznavanje verbalnih i neverbalnih kodova koji se koriste u kulturama govornika u interakciji, a koji se razlikuju od kulture do kulture.

Autori Brabant, Watson i Cynthia (2007) ističu važnost stavova, motiva i ciljeva sugovornika koji su uključeni u interkulturalni komunikacijski proces. Navedeni aspekti prema njima imaju snažan utjecaj na verbalno i neverbalno ponašanje sudionika, a samim time i kvalitetu komunikacijskog procesa osoba koje dolaze iz različitih kulturnih konteksta. Spomenuti autori također ističu da se ovisno o stavovima, motivima i ciljevima sugovornika odvija i njihovo vrednovanje osobe koja dolazi iz druge kulture.

Nadalje, prema autorici Novinger (2001) uspješnost interkulturalnog komunikacijskog procesa ovisi o dobroj volji koja treba biti prisutna kod svih osoba koje su uključene u njega. U slučajevima gdje ovaj aspekt izostaje, otvara se mogućnost da se vrijednosti drugih kultura percipiraju negativno. U skladu s tim navedena autorica sugerira na mogućnost stvaranja negativnih reakcija pojedinaca, kao i negativnu procjenu stranih kultura u komunikacijskom procesu. Time se otvara prostor za barijere u komunikaciji što rezultira neugodnosti i izbjegavanjem komunikacije s pripadnicima drugih kultura.

Gudykunstova (1988., 1995., prema Brabant, Watson i Cynthia, 2007) u svom radu također govori o mogućim negativnim reakcijama pojedinaca u procesu interkulturalne komunikacije. Spomenuta autorica navodi da pojedinci pri tome mogu osjetiti anksioznost i nesigurnost, što im onemogućuje kvalitetnu komunikaciju u interkulturalnih susretima. Razina anksioznosti i nesigurnosti ovisi o razini interkulturalnih vještina osobe, kao i motivaciji te poznavanju općih i specifičnih kulturnih čimbenika.

U svom radu Barna (1998, prema Petrović, 2006) opisuje prepreke koje mogu biti prisutne u interkulturalnoj komunikaciji. Prema njemu, prvu prepreku u interkulturalnoj komunikaciji čini pretpostavka o sličnostima. Kada se u procesu interkulturalne komunikacije pojedinci ponašaju u skladu s navedenom pretpostavkom, dolazi do mogućnosti da se osjećaju nelagodno u procesu komunikacije, zbog postojećih kulturnih razlika. Druga prepreka odnosi se na probleme nastale korištenjem različitih jezika. U ovom kontekstu može doći do nerazumijevanja u komunikaciji zbog doslovnog upotrebljavanja riječi, pri čemu se riječima pripisuju doslovna značenja, bez figurativnih značenja. Pogrešna interpretacija verbalnih znakova čini treću prepreku interkulturalne komunikacije. S obzirom na to da se

neverbalni znakovi razlikuju među kulturama, može doći do pogrešnog tumačenja neverbalnih znakova među osobama u interkulturalnoj komunikaciji. Prisutnost pretpostavki i stereotipa je četvrta prepreka kvalitetne interkulturalne komunikacije. Navedeni autor definira stereotipe kao pojednostavljena, pretjerana i uopćena mišljenja o pripadnicima drugih skupina. Kada su interkulturalnoj komunikaciji prisutni pretpostavki i stereotipi, dolazi do promatranja i percipiranja druge osobe kroz postojeće stereotipe. Na taj način dolazi do nerazumijevanja u komunikaciji. Sljedeći kamen spoticanja interkulturalne komunikacije je tendencija da vrednujemo. U ovom slučaju u interkulturalnoj komunikaciji dolazi do vrednovanja osobe iz druge kulture na temelju vrijednosti vlastite kulture, pri čemu se postupke i izjave ljudi iz druge kulture ne vidi onakve kakve jesu, već onako kako ih se vrednuje u našoj kulturi. Posljednja prepreka na koju ukazuje spomenuti autor je anksioznost ili tenzija. S obzirom na to da u interkulturalnoj komunikaciji dolazi do toga je osoba stavljena u drugačiji kulturni kontekst od kulturnog konteksta vlastite kulture, gotovo uvijek dolazi do osjećaja anksioznosti ili tenzija.

Nadalje, Byram (1997, prema Bilić-Štefan, 2008) u svom radu upućuje na nužnost posjedovanja određenih vještina i znanja koje čine preduvjet za kvalitetu interkulturalnu komunikaciju. Prema njemu, osobe različitih kultura u interkulturalnoj komunikaciji trebaju imati znanja o društvenim zajednicama, moraju biti upoznate s produktima tih zajednica i njihovim običajima, trebaju imati znanja o društvenim i individualnim interakcijama u svojoj i drugoj kulturi, trebaju imati vještine interpretacije i povezivanja, otkrivanja i interakcije te moraju imati razvijenu kritiku svijest o postojećim kulturnim razlikama.

U namjeri da potakne pojedince na kvalitetniju interkulturalnu komunikaciju autorica Novinger (2001, str. 156, 157) u svom radu nudi smjernice za razvoj interkulturalne komunikacijske kompetencije, a one su sljedeće:

- Komunikacija s drugim kulturama započinje upoznavanjem vlastite kulture.
- Budite pozitivni.
- Budite motivirani za komunikaciju s drugima bilo zbog preživljavanja, ugone, poslovnih prilika ili zadovoljavanja znatiželje neizlječivih ksenofoba.
- Nadvladajte etnocentrizam. Neznanje zamijenite znanjem stečenim kroz obrazovanje.

- Naučite pravila druge kulture. Da bi se to postiglo, moraju se prepoznati pravila.
- Kategorija konteksta ističe se kao zajednička i jako značajna u interkulturalnoj komunikaciji.
- Budite fleksibilni – prilagodba je metakompetencija interkulturalne komunikacije.
- Želite li postići uspješnu komunikaciju, preuzmite odgovornost za nju.
- Mentalitet koji bi bio najuniverzalniji za uspješnu interkulturalnu komunikaciju uključuje pozitivne stavove, prilagođavanje, trud i preuzimanje odgovornosti.

U skladu s navedenim, vidljivo je da interkulturalna komunikacija ima određene specifičnosti u odnosu na uobičajenu komunikaciju. To se najviše ogleda u samom komunikacijskom procesu, pri čemu pošiljatelji i primatelji poruke imaju različite kulturne pozadine, vrijednosti, uvjerenja i stavove koji imaju važan utjecaj na to kako se kategoriziraju, organiziraju i shvaćaju poruke koje su poslone i primljene (Asuncion-Lande, 1997, prema Penbek, Dicle i Cerit, 2009). Stoga, da bi se u interkulturalnom obrazovanju omogućio razvoj kvalitetne interkulturalne komunikacije, važno je da nastavnici, a zatim i učenici osvijeste i prebrode postojeće prepreke koje onemogućavaju istu, a to su prije svega stereotipi i predrasude, etnocentrizam, rasizam, jezik, religija, ksenofobija, društvene uloge i norme, odnos prema vremenu i prostoru te neverbalna komunikacija (Drandić, 2012). U tom kontekstu se prema Drandić (2016) ističe važnost razvoja interkulturalne osjetljivosti nastavnika jer o njoj ovisi kvaliteta međusobne interakcije, kao i stvaranje pozitivnog ozračja u razredu.

6. Interkulturalna osjetljivost

U kontekstu interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne kompetencije, autori Hammer, Bennett i Wiseman (2003) govore o interkulturalnoj osjetljivosti koju određuju kao znatiželju o drugoj kulturi, primjećivanje i razumijevanje kulturnih razlika te svjesnu promjenu vlastitog ponašanja iz poštovanja spram nje.

Pri definiranju interkulturalne osjetljivosti Piršl (2007) navodi kako je riječ o sposobnosti uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji ljudima omogućavaju prihvaćanje i priznavanje vlastitih kulturnih vrijednosti, ali i vrijednosti osoba koje dolaze iz drugih kultura. Autor naglašava da se interkulturalna osjetljivost stječe, pri čemu se onda o interkulturalnoj osjetljivosti ne može govoriti kao o urođenoj ljudskoj osobini.

Bhawuk, Sakuda i Munusamy (2008) interkulturalnu osjetljivost objašnjavaju kao proces, pri čemu ona može biti progresivna ili regresivna, kontekstualna i varijabilna unutar osobe. Interkulturalna osjetljivost se, prema njima, mijenja prilikom svakog susreta osobe s drugom kulturom. U namjeri da što jasnije prikažu interkulturalnu osjetljivost kao proces, autori koriste metaforu videa. Prvi korak u interkulturalnom mentalnom procesu je „pauza“, odnosno zaustavljanje. Ta se pauza odnosi na 1) pauzu prije interakcije koja omogućava pojedincima da razmišljaju prije interakcije, zatim na 2) pauzu za vrijeme interakcije što smanjuje prosudbu tijekom interakcije, posebno ako se nisu ispunila očekivanja te na 3) pauzu nakon interakcije, gdje se odražava ponašanje nakon interakcije. Druga faza odnosi se na „odmicanje“, što podrazumijeva odmicanje od naučenih obrazaca odgoja, kulturnih normi, organizacijske kulture i slično. Faza „premotavanja“ omogućava osobama da promisle zašto se ponašaju na način na koji se ponašaju, odnosno koji je razlog takvog ponašanja. Nadalje, gumb „naprijed“ odnosi se na davanje smisla za nove kulturne standarde. Posljednja faza je „snimanje“, ona se odnosi na internalizaciju novih kulturnih informacija i odgovarajućeg ponašanja.

Autori Bhawuk i Brislin (1992) interkulturalnoj osjetljivosti pristupaju iz perspektive individualizma i kolektivismu. Prema kolektivismu, grupa se prepoznaje kao osnovna jedinica opstanka, dok je kod individualizma to pojedinac. Interkulturalna osjetljivost prema njima podrazumijeva reakciju ljudi na osobe iz druge kulture. Pri tome ona može imati pozitivan utjecaj na ishod interakcije, u slučaju da ljudi imaju razvijenu interkulturalnu osjetljivost. Sukladno tome, interkulturalna osjetljivost ovisi o tri elementa, a to su 1) razumijevanje ponašanja ljudi iz drugih kultura, 2) otvorenost po pitanju razlika koje su prisutne u kontaktu s

drugim kulturama te 3) fleksibilnosti u interkulturalnim situacijama koje se razlikuju od onih u dominantnoj kulturi.

Čebren (2005. prema Piršl, 2007) navodi da osjetljivost za osobe iz drugih kultura usmjerava naše postupke i ponašanja prema odgovornom i aktivnom suživotu i suradnji u multikulturalnoj sredini. Ladis i Bhagat (1996. prema Anderson, Hubbards, Lawton i Rexeisen, 2006) navode da današnja društva postaju sve raznolikija, zbog čega osjetljivost pojedinca na kulturne razlike, kao i sposobnost prilagodbe njihovog ponašanja prema tim razlikama postaju sve više važne. Da bi se u društvima spriječio razvoj negativnih emocija kao što su predrasude, anksioznost, nepovjerenje i izbjegavanje različitih kulturoloških obilježja, kod svih članova društva treba razvijati interkulturalnu osjetljivost (Arslana, Günçavdib i Polatc, 2015).

Iako je vidljivo da je interkulturalna osjetljivost tema koja kod sve većeg broja autora u posljednje vrijeme predstavlja područje interesa, u postojećoj literaturi nema jasne definicije o tome na što se ona odnosi. Razlog tome je taj što mnogi autori ne vide interkulturalnu osjetljivost kao dio interkulturalne komunikacijske kompetencije te ju često poistovjećuju s druga dva koncepta, a to su interkulturalna kompetencija i interkulturalna svijest (Chen i Starosta, 2000; Bennett, 2011). Penbek, Yurdakul i Cerit (2012) navode kako interkulturalna kompetencija i interkulturalna osjetljivost nisu sinonimi. Riječ je o dva različita koncepta, koji su u određenoj mjeri povezani. Prema njima, postoji recipročnost između interkulturalne osjetljivosti i interkulturalne kompetencije. Pri tome veći stupanj interkulturalne osjetljivosti znači i veći stupanj interkulturalne kompetencije pojedinca. Sukladno navedenom, da bi se jasno definiralo što interkulturalna osjetljivost uistinu jest, važno je prije svega definirati interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju.

U tu svrhu važno je istaknuti autore Chen i Starostu (2000) prema kojima interkulturalna komunikacijska kompetencija obuhvaća kognitivne, bihevioralne i afektivne sposobnosti onih koji su uključeni u proces interkulturalne komunikacije. Kognitivni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije odnosi se na interkulturalnu svijest, odnosno na razumijevanje kulturnih konvencija koje utječu na način na koji razmišljamo te se ponašamo. Bihevioralni aspekt se pri tome odnosi na interkulturalnu snalažljivost, odnosno na sposobnost subjekta da postigne kvalitetnu komunikaciju u interkulturalnim interakcijama. Afektivni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije odnosi se na interkulturalnu osjetljivost, odnosno na snažnu želju osobe da se motivira da razumije, prihvaća i cijeni

različitosti među kulturama. Sukladno tome, sposobnost interkulturalne svijesti omogućava učenje o sličnostima i razlikama među kulturama, dok proces razvoja interkulturalne svijesti omogućava interkulturalna osjetljivost. Drandić (2016) navodi kako se u ovom kontekstu o interkulturalnoj osjetljivosti može govoriti kao o sposobnosti razvoja pozitivnih emocija prihvatanja i razumijevanja kulturnih razlika kojima je cilj postizanje što bolje interkulturalne komunikacije.

Istraživanjem interkulturalne osjetljivosti nastojalo se također utvrditi odrednice interkulturalno osjetljive osobe. Prema određenju autora Triandis (1977. prema Chen i Starosta 1997) interkulturalno osjetljiva osoba može primiti i pružiti pozitivne emocionalne odgovore prije i za vrijeme interkulturalne interakcije s osobom koja dolazi iz drugih kultura. Autori Chen i Starosta (1997) definiraju šest ključnih odrednica interkulturalno osjetljive osobe. Prvi element je samopoštovanje (eng. *self-esteem*), osoba s visokim samopoštovanjem kroz optimizam i samouvjerenost u interakciji stvara vlastitu vrijednost, ali je jednako tako i sposobna nositi se s osjećajem frustracije i stresa koji se mogu javiti u interkulturalnoj komunikaciji. Samoprocjena (eng. *self-monitoring*) je drugi element te se odnosi na sposobnost pronalaženja ograničenja u cilju mijenjanja i regulacije vlastitog ponašanja kako bi osoba postala kompetentna u komunikaciji. Treći element je otvoreni um (eng. *open-mindedness*), one osobe koje imaju ovo obilježje spremne su na objašnjavanje vlastitih stavova i prihvatanje stavova osoba koje pripadaju drugim kulturama. Četvrti element interkulturalne osjetljivosti je empatija (eng. *empathy*) koja se odnosi na sposobnost stavljanja na mjesto pripadnika drugih kultura, kako bi se u interakciji razvile jednake misli i emocije. Uključenost u interakciju (eng. *interaction involvement*) je peti element, a odnosi se na osjetljivost u interakciji koja se sastoji od tri sposobnosti – suosjećajnosti, senzibilnosti te pozornosti. Posljednji element je neosuđivanje (eng. *non-judgment*) koje omogućava iskreno slušanje pripadnika drugih kultura, umjesto donošenja neosnovanih/neinformiranih stavova (Chen i Starosta, 1997).

Na temelju navedenih odrednica, Chen i Starosta (2000) razvili su Skalu interkulturalne osjetljivosti (eng. *Intercultural Sensitivity Scale – ISS*), instrument za mjerenje interkulturalne osjetljivosti koji se sastoji od 24 tvrdnje kojima se ispituje 5 faktora interkulturalne osjetljivosti: uključenost u interakciju (eng. *interaction engagement*), poštovanje kulturnih razlika (eng. *respect for cultural differences*), sigurnost u interakciji (eng. *interaction confidence*), uživanje u interakciji (eng. *interaction enjoyment*) te pažljivost u interakciji (eng. *interaction attentiveness*). Ispitanici na tvrdnje odgovaraju prema

Likertovoj skali (5 - u potpunosti se slažem, 4 - slažem se, 3 - nisam siguran/na, 2 - ne slažem se, 1 - u potpunosti se ne slažem).

Bennett i Bennett (2003) također vide interkulturalnu osjetljivost kao dio interkulturalne komunikacije. Prema njima, interkulturalna osjetljivost olakšava pojedincu da prijeđe iz monolitne kulture u kulturalno pluralnu perspektivu kroz afektivnu, kognitivnu i bihevioralnu transformaciju iz etnocentrizma u etnorelativizam. Njihovo određenje proizlazi iz Razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti (eng. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) koji se sastoji od tri razine etnocentrizma i tri razine etnorelativizma (Bennett, 1993). Prva razina etnocentrizma je poricanje (eng. *denial*). U ovoj fazi pojedinac poriče razlike, odnosno doživljava svoju vlastitu kulturu kao jedinu moguću realnost te poriče postojanje drugih kultura i drugačijih pogleda na svijet. Pripadnike drugih kultura u ovoj se fazi uopće ne doživljava, ne tolerira, iskorištava ih se ili u potpunosti izolira. U skladu s tim, razlikuju se dva stupnja poricanja, a to su izolacija (eng. *isolation*) i odvajanje (eng. *separation*). Razlika između ova dva podstupnja je u tome što kod izolacije dolazi do nenamjernog izoliranja pripadnika druge kulture, dok kod odvajanja dolazi do namjernog odvajanja pripadnika druge kulture u svrhu zadržavanja stanja izolacije. Druga faza etnocentrizma je obrana (eng. *defence*). Na ovoj razini osoba primjećuje postojanje kulturnih razlika, za razliku od prve razine, no brani se od tih razlika jer ih doživljava negativno. Razlike se na ovoj razini percipiraju negativno jer predstavljaju prijetnju za postojeći način doživljava svijeta oko sebe, ali i vlastitog identiteta. Faza obrane (eng. *defence*) ima tri podstupnja – superiornost (eng. *superiority*), omalovažavanje (eng. *denigration*) i preokretanje (eng. *reversal*). Superiornost (eng. *superiority*) podrazumijeva preuveličavanje pozitivnih odrednica vlastite kulture u usporedbi s drugim kulturama. U stadiju omalovažavanja (eng. *denigration*) osoba vrlo negativno doživljava pripadnike drugih kultura, pri čemu se javlja mogućnost prisutnosti vrijeđanja osoba koje dolaze iz drugih kultura, a često su odraz stereotipnog načina mišljenja. Kod faze preokretanja (eng. *reversal*), osoba drugu kulturu doživljava kao superiornu, pri čemu vlastitu kulturu doživljava s osjećajem otuđenosti i omalovažavanja. Treći stadij etnocentrizma je minimiziranje (eng. *minimization*) u kojem se naglasak stavlja na sličnosti među pripadnicima različitih kultura, a ne na razlike. Pri tome se polazi od shvaćanja kako su svi ljudi isti. Dakle, na ovoj razini osobe su svjesne postojanja razlika, ali nastoje ih umanjiti. U ovoj fazi također se javljaju dva podstupnja, a to su fizički univerzalizam (eng. *physical universalism*) i transcendentni univerzalizam (eng. *transcendent universalism*). Prema fizičkom univerzalizmu (eng. *physical*

universalism) sva ljudska bića imaju iste potrebe, dok prema transcendentnom univerzalizmu (eng. *transcendent universalism*) svi podliježu istim duhovnim načelima, bez obzira znaju li to ili ne. Dakle, etnocentrični pogled osobe odnosi se na stavove koji na prvoj razini poriču postojanje različitih viđenja realnosti, pri čemu kulturne razlike predstavljaju prijetnju ili dolazi do druge razine, obrane te treće razine, minimiziranja kulturne razlike.

U kontekstu razvoja interkulturalne osjetljivosti autori Bennett i Bennett (2003) kao prvi stadij etnorelativizma navode prihvaćanje (eng. *acceptance*). Na ovoj razini osobe zapažaju, ali i prihvaćaju kulturne razlike te se iste ne doživljava više kao prijetnju jer na njih ne gledaju iz perspektive vlastite kulture. U ovom stadiju ljudi prvo razvijaju poštovanje za bihevioralne razlike (eng. *behavioral differences*), odnosno shvaćaju da obrasci ponašanja nisu jednaki u svim kulturama i spremni su prihvatiti postojeće razlike. Nadalje, na drugoj razini ovog stadija dolazi do prihvaćanja vrijednosnih razlika (eng. *value differences*). Osobe tada prihvaćaju razlike u vrijednosnim sustavima i uvjerenjima koji se kao i obrasci ponašanja razlikuju među kulturama. Adaptacija (eng. *adaptation*) je drugi stupanj etnorelativizma. Njega obilježava promjena referentnog okvira osoba pri čemu dolazi do prilagođavanja na stavove i uvjerenja koje imaju osobe drugih kultura. U ovoj fazi osoba može vidjeti svijet iz perspektive osobe koja dolazi iz druge kulture. Prva razina adaptacije je empatija (eng. *empathy*), dok je druga razina pluralizam (eng. *pluralism*). Empatija (eng. *empathy*) se pri tome odnosi na sposobnost razumijevanja drugih kroz stavljanje u njihovu poziciju. Pluralizam (eng. *pluralism*) podrazumijeva da je osoba usvojila više različitih perspektiva na svijet. Posljednja faza etnorelativizma, u kojoj osobe imaju najveću razinu interkulturalne osjetljivosti je integracija (eng. *integration*). Na ovoj razini osoba integrira različite kulturalne okvire u vlastiti pogled na svijet, što dovodi do promjene u njezinom identitetu kojeg više ne karakterizira kulturna grupa kojoj pripada. Integracija (eng. *integration*) se javlja u dva oblika. Prvi oblik je kontekstualna evaluacija koja se definira kao sposobnost da se u određenim okolnostima koriste različiti kulturni referentni okviri. Drugi oblik naziva se konstruktivna marginalnost, a odnosi se na prihvaćanje identiteta koji se ne temelji samo na jednoj od kultura (Bennett, 1993 prema Petrović, 2006). Dakle, kod etnorelativističkog pogleda kulturne razlike se na prvoj razini priznaju, nakon čega na drugoj razini dolazi do prihvaćanja istih te na posljetku, na trećoj razini do usvajanja i integracije kulturnih razlika u vlastiti identitet osobe (Bennett i Bennett, 1986, 1993). U namjeri da se što jasnije prikaže Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (eng. *Developmental Model of Intercultural*

Sensitivity – DMIS), u tablici 1. bit će prikazane tri faze etnocentrizma i tri faze etnorelativizma, koje su preuzete od autora Petrović (2006, str. 7).

Tablica 1. Bennetov Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (eng. Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS)

Etnocentrizam			Etnorelativizam		
1	2	3	4	5	6
poricanje	Obrana	Minimiziranje	Prihvaćanje	adaptacija	integracija
Izolacija	omalovažavanje	fizički univerzalizam	bihevioralni relativizam	empatija	kontekstualna evaluacija
Separacija	superiornost preokretanje	transcedentalni univerzalizam	vrijednosni relativizam	pluralizam	konstruktivna marginalnost

Hammer, Bennett i Wiseman (2003) navode da je temeljna pretpostavka Razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti u tome da kako iskustvo kulturne razlike postaje složenije, povećava se njegova sposobnost u međukulturalnim odnosima. Prema njima Razvojni model interkulturalne osjetljivosti ne opisuje promjenu u stavovima i ponašanju, već u strukturi svjetonazora pojedinca. Suprotstavljeni stavovi i vidljivo ponašanje su u svakoj fazi indikatori u određenju svjetonazora.

6.4. Pregled dosadašnjih istraživanja o interkulturalnoj osjetljivosti

Pregledom literature vidljiva je značajna prisutnost empirijskih istraživanja koji se bave temom interkulturalne osjetljivosti, posebno u razdoblju od 2000. godine do danas (Hammer, Bennett i Wiseman, 2003; Penbek i Cerit, 2009; Rissanen, Kuusisto i Kuusisto, 2016; Wang i Zhou, 2016). Istraživanja koja se bave interkulturalnom osjetljivosti mogu se podijeliti u tri skupine, pri čemu prvu skupinu čine ona istraživanja koja ispituju povezanost nekog fenomena (npr. iskustva međunarodnog obrazovanja) s razinom interkulturalne osjetljivosti kod studenata i učitelja (Anderson, Hubbard, Lawton i Rexeisen, 2006; Penbek, Dicle i Cerit, 2009; Rissanen, Kuusisto i Kuusisto, 2016). Drugu skupinu čine istraživanja koja ispituju jesu li studenti i učitelji interkulturalno osjetljivi (Chen i Starosta, 2000; Drandić, 2016), dok treću skupinu čine ona istraživanja koja ispituju učitelje i studente o poželjnim kompetencijama nastavnika u interkulturalnom obrazovanju, pri čemu se jedna od poželjnih kompetencija odnosi na interkulturalnu osjetljivost nastavnika (Piršl, 2007; Mrnjaus, Rončević i Ivošević, 2013; Bedeković, 2015).

Autori Anderson, Hubbard, Lawton i Rexeisen (2006) proveli su istraživanje u kojem je ispitivana interkulturalna osjetljivost međunarodnih studenata poslovne administracije prije i nakon sudjelovanja na seminarima u Irskoj i Engleskoj gdje su studenti ukupno boravili četiri tjedna. U istraživanju je korišten Interkulturalni razvojni model (IDI), a rezultati istraživanja pokazuju da njihovo sudjelovanje u inozemnim obrazovnim programima ima pozitivan utjecaj na promjenu u interkulturalnoj osjetljivosti studenata. Usporedba njihove interkulturalne osjetljivosti prije i poslije sudjelovanja u ovom međunarodnom seminaru omogućena je korištenjem istog instrumenta prije i nakon njihovog povratka iz Europe.

U prilog ovom istraživanju, ide i istraživanje koje je provedeno u Turskoj, u kojem je ukupno sudjelovalo 226 studenata s dva sveučilišta. Uzorak je bio podijeljen na osnovu prethodnog međunarodnog obrazovnog iskustva u dvije skupine: oni koji imaju to iskustvo i one koji nemaju. Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost međunarodnog obrazovnog iskustva s većom razinom interkulturalne osjetljivosti, pri čemu je korištena Skala interkulturalne osjetljivosti (*Intercultural Sensitivity Scale – ISS*) autora Chena i Staroste (2000). Rezultati istraživanja pokazuju da postoje statistički značajne razlike između studenata u odnosu na njihovo međunarodno iskustvo obrazovanja, pri čemu oni studenti koji imaju to iskustvo pokazuju veću razinu interkulturalne osjetljivosti od onih koji nemaju to iskustvo (Penbek, Dicle i Cerit, 2009).

Istraživanje autorice Drandić (2016) u kojem je sudjelovalo 116 studenata komunikacije procjenjivala se interkulturalna osjetljivost studenata. Pri tome je korištena Skala interkulturalne osjetljivosti (ISS) koja se sastojala od 24 tvrdnje na koje su studenti odgovarali pomoću Likertove skale od 1 do 5. Rezultati istraživanja pokazuju da su interkulturalno osjetljiviji pojedinci pozorniji i empatičniji, imaju više samopouzdanja i visoku razinu samoprocjene te znaju kako nagraditi pozornost (eng. *reward impression*) u procesu interkulturalne komunikacije. Ti sudionici istraživanja imali su pozitivan stav prema interkulturalnoj komunikaciji te su učinkovitije u istoj. Ovim istraživanjem je također utvrđeno da je Skala interkulturalne osjetljivosti (ISS) pouzdan i valjan instrument u ispitivanju interkulturalne osjetljivosti osoba (Chen i Starosta, 2000).

U istom radu autorica Drandić (2016) poziva se na istraživanje interkulturalne osjetljivosti koje je provela među 276 nastavnika iz 11 osnovnih škola na području grada Pule. Cilj istraživanja bio je ispitati jesu li i u kojoj mjeri nastavnici razredne i predmetne nastave interkulturalno osjetljivi te postoje li razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između

nastavnika s obzirom na varijable stručna sprema, spol, status škole te godine staža. Rezultati istraživanja pokazuju kako su nastavnici interkulturalno osjetljivi, ali ne postoji statistički značajna razlika između interkulturalne osjetljivosti nastavnika s obzirom na varijable stručna sprema, spol, status škole te godine staža. U kontekstu istraživanja interkulturalne osjetljivosti u Republici Hrvatskoj autorica Drandić jedina je znanstvenica koja se u svom radu bavila istraživanjem ove teme kao izdvojenog aspekta interkulturalne komunikacijske kompetencije, što upućuje na još uvijek slabu istraženost teme u nacionalnom okviru.

Istraživanje kojem je cilj bio ispitati učinak sociokulturnih čimbenika na percepciju poželjnih interkulturalnih kompetencija za rad u kulturno-pluralnim razredima provedeno je na uzorku od 1320 studenata preddiplomskog, diplomskog i poslijediplomskog doktorskog studija na sveučilištima u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Češkoj i Slovačkoj. Rezultati istraživanja pokazali su da na percepciju poželjnih interkulturalnih kompetencija za rad u kulturno-pluralnim sredinama značajan učinak imaju sociokulturni čimbenici. Stavovi ispitanika prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama su pozitivno usmjereni, a odnose se na sposobnosti razumijevanja ključnih pojmova u području interkulturalnosti i otvorenosti za različite kulture, tj. interkulturalne osjetljivosti, komunikacijske vještine nenasilnog rješavanja sukoba, sposobnosti sagledavanja problema iz perspektive kulturno različitog učenika, vještina obrade društveno osjetljivih tema i vještina kritičkog pristupa zbivanjima u društvu (Bedeković, 2015).

U istraživanju provedenom na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli, jedan od ciljeva je također bio ispitati stavove studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima. Rezultati istraživanja pokazuju kako je interkulturalna osjetljivost jedna od najpoželjnijih kompetencija nastavnika (Piršl, 2007). Nadalje, u istraživanju čiji su uzorak činili studenti Filozofskog fakulteta i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, njih ukupno 523, rezultati pokazuju kako studenti interkulturalnu osjetljivost percipiraju kao najvažniju poželjnu kompetenciju nastavnika (91%) u interkulturalnom obrazovanju (Mrnjauš, Rončević i Ivošević, 2013).

Prema prethodno prikazanim istraživanjima, može se vidjeti da je pitanje interkulturalne osjetljivosti nastavnika i studenata nastavničkih usmjerenja aktualno i istraživano u kontekstu mnogobrojnih zemalja. U nacionalnom kontekstu veći je broj istraživanja koja ispituju poželjne kompetencije u interkulturalnom obrazovanju dok istraživanja o interkulturalnoj osjetljivosti ima vrlo malo. Razlog zbog kojeg je prisutna

potreba za daljnjim istraživanjima interkulturalne osjetljivosti budućih nastavnika pronalazi se u povezanosti upravo te kompetencije i ostvarivanja interkulturalnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu. U skladu s tim, temeljna zadaća ovog rada je ispitati u kojoj su mjeri studenti nastavničkih studija (budući nastavnici) Filozofskog fakulteta u Rijeci interkulturalno osjetljivi. Za potrebe navedenog istraživanja koristi se kvantitativna metodologija.

7. Prikaz metodologije istraživanja

7. 1. *Problem istraživanja*

Najznačajniji aspekt, odnosno temelj za razvoj interkulturalnog obrazovanja predstavlja kvalitetna komunikacija među pojedincima čija se materijalna i duhovna dobra, kao i etičke te društvene vrijednosti razlikuju. Upravo u tom kontekstu važno je istaknuti interkulturalnu osjetljivost jer o njezinoj razini ovisi spremnost pojedinca da razumije, prihvati i cijeni osobe koje dolaze iz drugih kultura, a što uvelike utječe na kvalitetu interkulturalne komunikacije.

U interkulturalnom obrazovanju se zbog povezivanja različitih kultura i boljeg razumijevanja ističe važnost razvoja interkulturalne osjetljivosti nastavnika. Nastavnici su kao odgojno-obrazovni djelatnici u stalnoj interakciji s učenicima koji dolaze iz druge kulture, a zahvaljujući dobro razvijenoj interkulturalnoj osjetljivosti izbjеći će moguće prepreke poput stereotipa, rasizma, ksenofobije i slično (Drandić, 2012). Na taj način razvijat će i pozitivne emocije kod učenika koje pridonose kvalitetnoj komunikaciji. Stoga nastavnici u interkulturalnom obrazovanju predstavljaju model učenicima za razvoj interkulturalne osjetljivosti. Upravo zbog toga je važno da su oni sami razvili visoku interkulturalnu osjetljivost. U kontekstu interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne osjetljivosti važno je istaknuti inicijalno obrazovanje nastavnika jer o njemu u značajnoj mjeri ovisi i razvoj interkulturalne osjetljivosti. Prema Gajić (2011) u interkulturalnom odgoju i obrazovanju ključnu ulogu imaju nastavnici koji trebaju biti senzibilizirani za razumijevanje obilježja i potreba pripadnika različitih kultura. Sukladno dinamičnostima koje su prisutne u modernim društvima, nastavnici i ostali djelatnici odgojno-obrazovnog sustava trebaju razvijati kompetencije koje će im omogućiti kvalitetno nošenje s novim zahtjevima društva. U tom kontekstu navedena autorica ističe važnost inicijalnog obrazovanja, ali i daljnjeg profesionalnog usavršavanja kroz formalne i neformalne oblike obrazovanja. Dakle, razina implementacije tema vezanih uz interkulturalnost u studijskim programima nastavnika ima značajan utjecaj na razvoj interkulturalne kompetencije pa tako i na razvoj interkulturalne osjetljivosti sadašnjih i budućih nastavnika. U skladu s navedenim važno je istražiti jesu li (i u kojoj mjeri) studenti-budući nastavnici razvili interkulturalnu osjetljivost.

7.2. Ciljevi

Opći cilj istraživanja je ispitati u kojoj su mjeri studenti nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci interkulturalno osjetljivi.

Specifični ciljevi istraživanja su:

- ispitati i analizirati razlike u razini interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na spol
- ispitati i analizirati razlike u razini interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na to jesu li studenti prethodno tijekom studija slušali sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti
- ispitati i analizirati razlike u razini interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na mjesto u kojem su studenti živjeli najveći dio života¹.

7.3. Hipoteze

Sukladno specifičnim ciljevima istraživanja, formirane su tri hipoteze:

H1: Postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na spol.

H2: Postoji statistička značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na to jesu li studenti prethodno tijekom studija slušali sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti.

H3: Postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na mjesto u kojem su studenti živjeli najveći dio života.

7.4. Varijable istraživanja

Anketnim upitnikom ispitane su zavisne i nezavisne varijable. Zavisne varijable odnose se na 24 tvrdnje kojima se ispituje 5 faktora interkulturalne osjetljivosti: uključenost u

¹ Specifični ciljevi istraživanja formirani su prema sugestijama autora Chen i Starosta koji navode kako je prisutna potreba za novim istraživanjima da bi se istražila korisnost Skale interkulturalne osjetljivosti (eng. *Intercultural Sensitivity Scale- ISS*), pri čemu je potrebno pronaći druge izvore varijacija, poput spola, dobi, razine i vrste obrazovanja te provoditi istraživanja na drugom uzorku studenata (Chen i Starosta, 2000).

interakciju (eng. *interaction engagement*), poštovanje kulturnih razlika (eng. *respect for cultural differences*), sigurnost u interakciji (eng. *interaction confidence*), uživanje u interakciji (eng. *interaction enjoyment*) te pažljivost u interakciji (eng. *interaction attentiveness*). Nezavisne varijable odnose se na opće podatke o ispitaniku, koje uključuju spol, upoznatost s pojmom interkulturalnosti te mjesto u kojem su studenti živjeli najveći dio života.

7.5. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čine studenti/ce prve i druge godine diplomskog studija nastavničkog modula Filozofskog fakulteta u Rijeci. Na nastavnički modul Filozofskog fakulteta u Rijeci upisani su studenti s devet različitih odsjeka, a to su anglistika, filozofija, germanistika, kroatistika, politehnika, psihologija, povijest, povijest umjetnosti te talijanistika. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 169 ispitanika.

U tablici 2. prikazana je struktura ispitanika prema varijabli spol. Uzorak ovog istraživanja čini 125 (74%) ispitanika ženskog spola te 44 (26%) ispitanika muškog spola.

Tablica 2. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli spol

Spol	f	%
Muški	125	74
Ženski	44	26
Ukupno	169	100

Tablica 3. prikazuje prosječnu dob ispitanika. Prosječan dob ispitanika ovog istraživanja je 23, 96 (SD=2,48) godina u rasponu od 21 do 41 godine. U tablici broj 4 godine ispitanika grupirana su u 3 dobne skupine. Najbrojnija skupina ispitanika je u dobi od 22 do 24 godine (79,2%) , dok je najmanje ispitanika u dobi od 28 do 41 godine (4,8%).

Tablica 3. Prosječna dob ispitanika

Najmanje	Najviše	M	SD
21	41	23,96	2,48

Tablica 4. Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli dob u dobne skupine

Dobna skupina	f	%
22-24	134	79,2
25-27	27	16
28-41	8	4,8

Ukupno 95 (56,2%) ispitanika odgovara da je mjesto u kojem su živjeli najveći dio života ruralno (manje od 10 000 stanovnika), dok njih 74 (43,8%) odgovara da je ono urbano (više od 10 000 stanovnika)². Podaci su prikazani u tablici 5.

Tablica 5. Mjesto u kojem su ispitanici živjeli najveći dio života

Mjesto	f	%
ruralno	95	56,2
urbano	74	43,8

² Uvidom u literaturu koja pokušava definirati razliku između ruralnog i urbanog mjesta uviđa se da nije postignut konsenzus jer se određenja razlikuju ovisno o tome koji kriterij teoretičari uzimaju u obzir. Kod izrade anketnog upitnika se za određenje razlike između ruralnog i urbanog koristio kriterij broj stanovnika, pri čemu prema Ostroški (2011) ruralna mjesta imaju manje od 10 000 stanovnika, dok urbana mjesta imaju više od 10 000 stanovnika.

Najveći broj ispitanika ovog istraživanja, odnosno njih 59 (34,9%) dolazi iz Primorsko-goranske županije. Ovaj podatak ne iznenađuje s obzirom na to da ispitanici studiraju pri Filozofskom fakultetu u Rijeci koji se nalazi u Primorsko-goranskoj županiji. Nakon Primorsko-goranske, najveći je broj studenata koji dolaze iz Istarske i Karlovačke županije, gdje iz obje županije dolaze 22 (13%) ispitanika. Zatim slijedi Varaždinska županija iz koje dolazi 8 (4,7%) ispitanika te Bjelovarsko-bilogorska i Koprivničko-križevačka iz koje u oba slučaja dolazi 7 (4,1%) ispitanika. Iz Brodsko-posavske županije dolazi 5 (3%) ispitanika, dok iz Krapinsko-zagorske, kao i Ličko-senjske dolaze 4 (2,4%) ispitanika. Među županijama iz kojih dolazi najmanji broj ispitanika nalazi se Sisačko-moslavačka s 3 (1,8%) ispitanika, Požeško-slavonska, Vukovarsko-srijemska i Zagrebačka s 2 (1,2%) ispitanika iz svake. Po 1 (0,6%) ispitanik dolazi iz Osječko-baranjske, Zadarske, Šibensko-kninske županije te Grada Zagreba (prikazano u tablici 6.). Nitko od ispitanika ne dolazi iz Dubrovačko-neretvanske, Splitsko-dalmatinske te Virovitičko-podravске županije. Razlog tome može se jednim dijelom pronaći u geografskoj udaljenosti ovih županija i Filozofskog fakulteta u Rijeci gdje se provodilo istraživanje.

Tablica 6. Županije iz kojih dolaze ispitanici

Županija	f	%
Primorsko-goranska	59	34,9
Istarska	22	13
Karlovačka	22	13
Varaždinska	18	10,7
Međimurska	8	4,7
Bjelovarsko-bilogorska	7	4,1
Koprivničko-križevačka	7	4,1
Brodsko-posavska	5	3
Krapinsko-zagorska	4	2,4

Ličko-senjska	4	2,4
Sisačko-moslavačka	3	1,8
Požeško-slavonska	2	1,2
Vukovarsko-srijemska	2	1,2
Zagrebačka	2	1,2
Osječko-baranjska	1	0,6
Zadarska	1	0,6
Šibensko-kninska	1	0,6
Grad Zagreb	1	0,6

Što se tiče studijskog smjera ispitanika, najviše ispitanika studira na dvopredmetnom studijskom smjeru (53,3%), dok malo manji broj ispitanika studira na jednopredmetnom studijskom smjeru (46,7%) (tablica 7.).

Tablica 7. Studijski smjer ispitanika

Mjesto	f	%
Dvopredmetni	90	53,3
Jednopredmetni	79	46,7

U tablici 8. prikazuje se jesu li ispitanici tijekom studija slušali sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti. Pri tome je 86 (50,9%) ispitanika prethodno tijekom studija slušalo sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti, dok njih 83 (49,1% nije). Unatoč tome što je više od pola ispitanika tijekom studija imalo prilike slušati sadržaje vezane uz interkulturalnost, gotovo je jednak broj onih ispitanika koji tijekom studija nisu slušali sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti. U prilog ovom nalazu ide i istraživanje (Piršl, 2011) čiji je uzorak činilo

ukupno 304 studenta sa Sveučilišta u Rijeci i Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli kojem je glavni cilj bio 1) ispitati stupanj poznavanja temeljnih karakteristika interkulturalizma odnosno interkulturalnog odgoja i obrazovanja studenata; 2) utvrditi razinu etnocentrizma i etnorelativizma u studenata te 3) ispitati stavove studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da značajan broj studenata nije učio o interkulturalizmu u sklopu njihovog studijskog programa, pri čemu je njih 61% u manjoj mjeri učio, 30% njih nikad nije učilo, dok je tek 9% njih dosta o tome učilo. Prema sugestijama teoretičara (Mlinarević i Burst, 2010; Peko, Mlinarević i Jindra, 2009) uviđa se potreba za sustavnim provođenjem interkulturalnih sadržaja u programu nastavničkih studija da bi studenti stekli, provodili i živjeli interkulturalne kompetencije. Perroti (1995, prema Mlinarević i sur., 2013) u svom radu naglašava da fakulteti koji obrazuju buduće nastavnike trebaju studentima prenijeti znanja o interkulturalnosti, pri čemu studenti trebaju steći vještine kritičke analize kulturnih i nastavnih materijala. Da bi se to ostvarilo, interkulturalne sadržaje bi u većoj mjeri trebalo uvrstiti u programe nastavničkih studija, no što je trenutna praksa.

Na temelju dobivenih rezultata, a u kontekstu interkulturalnog obrazovanja može se zaključiti da će studenti nastavničkih studija u radu s učenicima nailaziti na određene izazove jer kroz inicijalno obrazovanje značajan broj studenata nije stekao znanja o interkulturalnosti. Izazovi su ponajviše prisutni u vidu prenošenja interkulturalnih znanja i vještina na učenike te u susretima s učenicima koji dolaze iz drugih kultura, kao i stvaranja pozitivnog razrednog ozračja koje se temelji na prihvaćanju različitosti.

Tablica 8. Slušanje sadržaja vezanih uz temu interkulturalnosti

Interkulturalnost	f	%
Da	86	50,9
Ne	83	49,1

7.6. Opis instrumenta

Instrument za ispitivanje interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih usmjerenja sastoji se od dva dijela. Prvi ispituje opće podatke o ispitaniku kao što su spol, dob, studijski smjer, upoznatost s pojmom interkulturalnosti, mjesto u kojem su studenti živjeli najveći dio života i županija iz koje dolaze. Drugi dio instrumenta čini Skala Interkulturalne osjetljivosti (eng. *Intercultural Sensitivity Scale – ISS*) koja je preuzeta od autora Chen i Starosta (2000). Skala interkulturalne osjetljivosti prilagođena je potrebama ovog istraživanja. Prilagodba instrumenta odnosi se na prijevod tvrdnji s engleskog na hrvatski jezik. Skala se sastoji od 24 tvrdnje, kojima se ispituje 5 faktora interkulturalne osjetljivosti: uključenost u interakciju (eng. *interaction engagement*), poštovanje kulturnih razlika (eng. *respect for cultural differences*), sigurnost u interakciji (eng. *interaction confidence*), uživanje u interakciji (eng. *interaction enjoyment*) te pažljivost u interakciji (eng. *interaction attentiveness*) na koje ispitanici odgovaraju prema Likertovoj skali od 1-5 (1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 - nisam siguran/na, 4 - slažem se, 5 - u potpunosti se slažem). Tvrdnje pod rednim brojevima 1, 11, 13, 21, 22, 23 i 24 ispituju faktor uključenost u interakciju (eng. *interaction engagement*), tvrdnje pod rednim brojevima 2, 7, 8, 16, 18 i 20 ispituju faktor poštovanje kulturnih razlika (eng. *interaction confidence*), tvrdnje pod rednim brojevima 3, 4, 5, 6 i 10 ispituju faktor sigurnost u interakciji (eng. *interaction confidence*), faktor uživanje u interakciji (eng. *interaction enjoyment*) ispituju tvrdnje pod rednim brojevima 9, 12 i 15, dok faktor pažljivost u interakciji (eng. *interaction attentiveness*) ispituju tvrdnje pod rednim brojevima 14, 17 i 19 (Chen i Starosta, 2000). Autori Chen i Starosta (2000) u svom radu navode da je instrument valjan i pouzdan u kontekstu zapadnih zemalja, no sugeriraju na potrebu za ispitivanjem valjanosti i pouzdanosti Skale interkulturalne osjetljivosti u drugim kulturnim kontekstima. S obzirom na to da su, kako je već navedeno, čestice Skale interkulturalne osjetljivosti za potrebe rade prevedene na hrvatski jezik, ispitana je pouzdanost instrumenta. Prije procjene pouzdanosti rekodirane su varijable 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 i 22 (primjer anketnog upitnika nalazi se u prilogima diplomskog rada) da bi se izbjegle negativne korelacije među česticama. Koeficijent pouzdanosti za cijeli instrument iznosi 0,877. Budući da se prema Palant (2009) instrument smatra pouzdanim ako je vrijednost Cronbahovog α koeficijenta veća od 0,8 može se zaključiti da je ovaj instrument pouzdan.

7.7. Prikupljanje podataka

Proces prikupljanja podataka trajao je od sredine svibnja do sredine lipnja 2017. godine. Provedbi istraživanja prethodilo je dobivanje suglasnosti dekanice Filozofskog fakulteta u Rijeci za provođenje istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada. Metoda kojom su se prikupljali podaci je anketiranje, što podrazumijeva korištenje anketnog upitnika kao instrumenta istraživanja. Studenti su anketirani prije ili po završetku nastave, ovisno o prethodnom dogovoru s nositeljima onih kolegija na kojima je planirano provođenje istraživanja. Svakog sudionika istraživanja se prije pristupanja ispunjavanju anketnog upitnika upitalo je li voljan sudjelovati u istraživanju. Također, svi ispitanici su informirani o tome da je ispunjavanje ankete u potpunosti anonimno te da će se podaci dobiveni ovim istraživanjem koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskog rada i eventualnog objavljivanja rada u znanstvenim časopisima.

7.8. Obrada podataka

Podaci prikupljeni anketnim upitnikom obrađivali su se u programu za analizu i obradu statističkih podataka „IBM SPSS Statistics“. Pri tome su se koristile metode univarijantne statistike, bivarijantne statistike te multivarijantne statistike. Od metoda univarijante statistike koristili su se frekvencije, postoci, aritmetička sredina i standardna devijacija, dok se od testova bivarijantne statistike koristio T-test. Za utvrđivanje razlika između odgovora na zavisnoj varijabli (spol, upoznatost s pojmom interkulturalnosti, mjesto, studijski smjer) korišten je T-test za nezavisne uzorke. Nadalje, od metoda multivarijantne statistike korištena je konfirmativna faktorska analiza te je procijenjena pouzdanost skale Cronbachovim alpha koeficijentom.

8. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata

Ispitanici su na 24 tvrdnje Skale interkulturalne osjetljivosti ocjenjivali u kojoj mjeri se slažu sa svakom navedenom tvrdnjom (1 - u potpunosti se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 - nisam siguran/na, 4 - slažem se, 5 - u potpunosti se slažem). U tablici 9. prikazani su deskriptivni pokazatelji interkulturalne osjetljivosti, pri čemu M označava aritmetičku sredinu, a SD standardnu devijaciju.

Analizom dobivenih podataka uviđa se da je najveća vrijednost aritmetičke sredine za tvrdnju „Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura“ ($M=4,64$; $SD=0,591$) pri čemu se 70,8% ispitanika u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Sljedeća tvrdnja koja ima najveću aritmetičku sredinu je „Pozitivno doživljam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz drugačijih kultura“ ($M=4,47$; $SD=0,598$) pri čemu se 52,7% ispitanika u potpunosti slaže s tvrdnjom. Nakon navedene, slijedi tvrdnja „Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura“ ($M=4,36$; $SD=0,727$) pri čemu se 45,6 % ispitanika u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Čestica s najnižom vrijednosti aritmetičke sredine je „Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura“ ($M=1,38$; $SD=0,664$) pri čemu je 69,2% ispitanika procijenilo da se u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom. Druga tvrdnja s niskom vrijednosti aritmetičke sredine je „Ne bih prihvatio/la mišljenja osoba iz različitih kultura“ ($M=1,54$; $SD=0,691$) s kojom se u potpunosti ne slaže 56,5% ispitanika. Čestica „Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura“ također ima nisku razinu vrijednosti aritmetičke sredine ($M=1,56$; $SD=0,714$) pri čemu se 55% ispitanika u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Dobiveni podaci upućuju na veće vrijednosti aritmetičke sredine kod onih tvrdnji koje su pozitivno usmjerene prema osobama iz različitih kultura, dok su niže vrijednosti aritmetičke sredine prisutne kod onih tvrdnji koje su negativno orijentirane prema pripadnicima drugih kultura. Na temelju ovih rezultata može se zaključiti da su studenti interkulturalno osjetljivi jer poštuju vrijednosti drugih kultura, pozitivno doživljaju razlike među kulturama te su u interakciji s pripadnicima drugih kultura otvoreni. Također, iz dobivenih rezultata vidljivo je da su studenti nastavničkih studija tolerantni, da prihvaćaju mišljenja osoba iz drugih kultura i da se osjećaju samouvjereno u interakciji.

Tablica 9. Deskriptivni pokazatelji interkulturalne osjetljivosti

Skala interkulturalne osjetljivosti	1	2	3	4	5	M	SD
Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura.	-	-	6,0	23,2	70,8	4,65	0,591
Pozitivno doživljam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz različitih kultura.	-	-	5,3	42,0	52,7	4,47	0,598
Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura.	0,6	1,8	5,9	45,0	46,7	4,36	0,727
Poštujem načine na koje se ponašaju osobe iz različitih kultura.	-	0,6	11,8	42,0	45,6	4,33	0,703
Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	-	1,2	15,4	35,5	47,9	4,30	0,770
U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi.	-	3,6	14,8	30,2	51,5	4,30	0,849
U interakciji s kolegama koji dolaze iz različitih kultura često pokazujem razumijevanje putem verbalne i neverbalne komunikacije.	-	-	16,0	51,5	32,5	4,17	0,679
Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	-	1,2	16,0	51,5	31,4	4,13	0,712
Jako sam obziran/a u interakciji s osobama iz različitih kultura.	-	1,2	20,7	52,7	25,4	4,02	0,715
Mogu biti onoliko društven/a koliko želim kad sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	-	4,7	21,3	49,7	24,3	3,93	0,803
Dajem si vremena prije nego li oblikujem mišljenje o kolegama koji dolaze iz druge kulture.	2,4	6,0	20,8	42,9	28,0	3,88	0,965
Osjećam se samopouzdan/a u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1,8	5,9	30,2	42,0	20,1	3,73	0,911
Osjećam se prilično samouvjereno u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1,2	6,0	32,7	44,0	16,1	3,68	0,857
Dobro zapažam suptilne znakove u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	1,2	7,7	50,9	32,0	8,3	3,38	0,794
Uvijek znam što ću reći u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1,8	14,8	53,8	25,4	4,1	3,15	0,787
Jako mi je teško govoriti pred osobama iz različitih kultura.	28,4	42,0	23,1	6,5	-	2,08	0,880
Smatram da su osobe iz drugih kultura ograničenih pogleda na svijet.	36,7	36,7	22,5	3,6	0,6	1,95	0,888
Često se obeshrabrim kada sam s osobama iz različitih kultura.	42,0	41,4	15,4	1,2	-	1,76	0,752

Izbjegavam situacije koje zahtijevaju interakciju s pripadnicima drugih kultura.	47,3	39,6	10,7	1,2	1,2	1,69	0,802
Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura.	56,8	24,9	14,2	2,4	1,8	1,67	0,929
Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s osobama iz različitih kultura.	50,0	36,3	11,3	2,4	-	1,66	0,773
Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	55,0	36,7	5,9	2,4	-	1,56	0,714
Ne bih prihvatio/la mišljenja osoba iz različitih kultura.	56,5	34,5	7,7	1,2	-	1,54	0,691
Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura.	69,2	24,9	4,7	0,6	0,6	1,38	0,664

Proveden je T-test za nezavisne uzorke da bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u prosječnim rezultatima na supskalama Skale interkulturalne osjetljivosti s obzirom na nezavisnu varijablu spol. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika na temelju spola ($t(167) = 3,600$; $p = 0,000$) na varijabli „Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura“ pri čemu se studentice statistički značajno više ($M = 4,42$; $SD = 0,687$) slažu s navedenom tvrdnjom za razliku od studenata ($M = 3,96$; $SD = 0,888$). Izračunat je indeks veličine efekta ($\eta^2 = 0,072$) što ukazuje da se 7,2% varijance „Uživanja u interakciji s osobama iz različitih kultura“ može povezati s varijablom spola. Statistički značajna razlika ($p < 0,05$) s obzirom na spol utvrđena je i na varijablama „Osjećam se prilično samouvjereno u interakciji s osobama iz različitih kultura“, „Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura“, „Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura“, „Poštujem načine na koje se ponašaju osobe iz različitih kultura“, „U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi“, „Ne bih prihvatio/la mišljenje osoba iz različitih kultura“, „Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura“, „Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koje dolaze iz drugih kultura“ te „Pozitivno doživljavam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz drugih kultura“. Pri tome na svim navedenim tvrdnjama žene imaju veću aritmetičku sredinu u odnosu na muškarce, što upućuje na veću interkulturalnu osjetljivost žena u odnosu na muškarce (tablica 10.). Na temelju dobivenih rezultata prihvaća se H1 hipoteza koja glasi: „Postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na spol“.

Rezultati istraživanja Holma, Nokelainen i Tirri (2009) provedenog u Finskoj, u kojem je sudjelovalo 549 ispitanika također pokazuju statistički značajnu povezanost između spola i varijabli interkulturalne osjetljivosti, pri čemu žene imaju veću interkulturalnu osjetljivost u

odnosu na muškarce. Navedeni autori ukazuju kako žene imaju veću razinu empatije u odnosu na muškarce (prema Eisenberg i Fabes, 1998; Karniol i sur., 1998; Zhou i sur., 2002) što dovodi do toga da imaju i veću razinu interkulturalne osjetljivosti jer je interkulturalna osjetljivost usko vezana uz empatiju. U ovom kontekstu važno je istaknuti autoricu Marović (2009) koja navodi da djeca i mladi modeliraju svoje ponašanje u skladu s rodnim ulogama. Prema autorici, djeca i mladi kroz institucije obitelji, odgojno-obrazovnih sustava i medija dobivaju poruke o prikladnom ponašanju dječaka i djevojčica. Potonja autorica naglašava potrebu za odgojem djece i mladih u kojima nije prisutna pojava stereotipnih rodni uloga. Takav pristup odmaknuo bi se od shvaćanja djevojčica kao nježnijeg spola, a muškaraca kao racionalnog i agresivnog spola. Na taj način bi djevojčice i dječaci između ostalog imali mogućnost razvijati svoju empatiju u odnosu na druge, što bi rezultiralo i većom interkulturalnom osjetljivosti.

Tablica 10. Razlike prema spolu s obzirom na interkulturalnu osjetljivost

Skala interkulturalne osjetljivosti	SPOL	M	SD	t	df	p	Eta ²	Razlika
Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	ženski	4,42	0,687	3,600	167	0,000	0,072	Ž>M
	muški	3,95	0,888					
Osjećam se prilično samouvjereno u interakciji s osobama iz različitih kultura.	ženski	3,78	0,799	2,773	166	0,006	0,044	Ž>M
	muški	3,37	0,952					
Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura.	ženski	4,77	0,491	4,178	58,644	0,000	0,229	Ž>M
	muški	4,30	0,701					
Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura.	ženski	4,43	0,722	2,352	167	0,020	0,032	Ž>M
	muški	4,14	0,702					
Poštujem načine na koje se ponašaju osobe iz različitih kultura.	ženski	4,39	0,683	2,094	167	0,038	0,026	Ž>M
	muški	4,14	0,734					
U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi.	ženski	4,44	0,712	3,215	57,192	0,002	0,153	Ž>M
	muški	3,89	1,061					
Ne bih prihvatio/la mišljenje osoba iz različitih kultura.	ženski	1,46	0,629	2,323	166	0,021	0,031	Ž<M
	muški	1,74	0,819					
Smatram da je moja kultura bolja	ženski	1,58	0,882	-2,158	167	0,032	0,027	Ž<M

od drugih kultura.	muški	1,93	1,021					
Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koje dolaze iz drugih kultura.	ženski	4,20	0,660	2,173	167	0,031	0,028	Ž>M
	muški	3,93	0,818					
Pozitivno doživljam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz drugih kultura.	ženski	4,56	0,545	3,263	167	0,001	0,059	Ž>M
	muški	4,23	0,677					

T- testom je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti ispitanika na zavisnoj varijabli mjesto, kao ni na varijabli upoznatost s pojmom interkulturalnosti. Dakle, istraživanje je pokazalo da mjesto življenja i prethodno slušanje sadržaja vezanih uz temu interkulturalnosti značajno ne utječu na interkulturalnu osjetljivost. Na temelju dobivenih rezultata odbacuje se H2 hipoteza koja glasi: Postoji statistička značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na to jesu li studenti prethodno tijekom studija slušali sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti te H3 hipoteza koja glasi: Postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija s obzirom na mjesto u kojem su studenti živjeli najveći dio života.

Proveden je T-test za nezavisne uzorke da bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u prosječnim rezultatima na supskalama Skale interkulturalne osjetljivosti s obzirom na jednopredmetne i dvopredmetne studente. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika na temelju vrste studija ($t(167)=1,987$; $p=0,04$) na varijabli „Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura“ pri čemu se dvopredmetni studenti statistički značajno više ($M=4,41$; $SD=0,73$) slažu s navedenom tvrdnjom za razliku od jednopredmetnih studenata ($M=4,18$; $SD=0,79$). Na varijablama „Dajem si vremena prije nego li oblikujem mišljenje o kolegama koji dolaze iz druge kulture i „U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi“ također postoji statistički značajna razlika pri čemu dvopredmetni studenti imaju veće vrijednosti aritmetičke sredine u odnosu na jednopredmetne studente. Od ukupno 90 dvopredmetnih studenata koji su sudjelovali u ovom istraživanju, njih 78 studira na jezičnim smjerovima (anglistika, germanistika, kroatistika, talijanistika). Ovaj podatak može se povezati s dobivenim rezultatima prema kojima dvopredmetni studenti pokazuju veću razinu interkulturalne osjetljivosti u odnosu na jednopredmetne studente. Jezik je usko vezan uz kulturu, Legac (2005 prema Pasini 2010)

navodi da je nezamislivo učiti jezik, a da se pri tome ne usvaja i sama kultura. U skladu s tim, studenti jezičnih usmjerenja u procesu inicijalnog obrazovanja slušaju sadržaje koji su vezani uz drugu kulturu, zbog čega razvijaju interkulturalnu kompetenciju, interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju, a time i njezinu najvažniju sastavnicu – interkulturalnu osjetljivost.

Tablica 11. Razlike prema vrsti studija (jednopedmetni i dvopedmetni) s obzirom na interkulturalnu osjetljivost

Skala interkutluralne osjetljivosti	Vrsta studija	M	SD	t	df	p	Eta ²	Razlika
Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	JP	4,18	0,797	1,987	167	0,049	0,002	JP<DP
	DP	4,41	0,733					
Dajem si vremena prije nego li oblikujem mišljenje o kolegama koji dolaze iz druge kulture.	JP	3,72	1,043	2,057	166	0,041	0,012	JP<DP
	DP	4,02	0,874					
U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi.	JP	4,15	0,907	2,085	167	0,039	0,014	JP<DP
	DP	4,42	0,779					

Na 24 tvrdnje istraživačkog instrumenta primijenila se konfirmativna faktorska analiza. Prema Mejovšek (2003) konfirmativna faktorska analiza primjenjuje se u slučaju kada već postoje empirijski podaci o broju i strukturi faktora te kada je iste potrebno provjeriti. Prije provedbe faktorske analize trebalo je utvrditi je li skup podataka prikladan za faktorsku analizu. Prema Palant (2009) skup podataka je prikladan za faktorsku analizu kada je Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) mjera jednaka ili veća od 0,6 te je vrijednost pokazatelja Bartlettova testa sfericiteta statistički značajna (0,5 ili manje). KMO u ovom slučaju iznosi 0,854, a Bartlettov test sfericiteta 0,000 zbog čega su ovi podaci prikladni za faktorsku analizu. U tablici 12. prikazane su faktorske strukture svih faktora prije rotacije. Prema Kaiser-Mayer-Oklinovom kriteriju treba izdvojiti samo one faktore čija je vrijednost 1 ili više (Palant, 2009). Iz tablice je vidljivo da 6 faktora ima svojstvenu vrijednost veću od 1 (6,763; 2,267; 1,746; 1,406; 1,218; 1,093) te da tih 6 faktora objašnjava ukupno 60, 38 % varijance.

Tablica 12. Faktorska struktura svih faktora prije rotacije

Variable	Inicijalna vrijednost			Prije rotacije		
	Svojstvena vrijednost	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %	Svojstvena vrijednost	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %
1	6,763	28,179	28,179	6,763	28,179	28,179
2	2,267	9,447	37,625	2,267	9,447	37,625
3	1,746	7,273	44,899	1,746	7,273	44,899
4	1,406	5,860	50,758	1,406	5,860	50,758
5	1,218	5,076	55,835	1,218	5,076	55,835
6	1,093	4,553	60,388	1,093	4,553	60,388
7	,933	3,889	64,277			
8	,788	3,284	67,561			
9	,722	3,006	70,567			
10	,710	2,960	73,527			
11	,675	2,811	76,338			
12	,657	2,737	79,075			
13	,634	2,643	81,718			
14	,544	2,267	83,985			
15	,537	2,237	86,222			
16	,527	2,197	88,420			
17	,450	1,876	90,296			
18	,427	1,778	92,074			
19	,406	1,690	93,764			
20	,369	1,535	95,300			
21	,344	1,434	96,734			
22	,293	1,221	97,955			

23	,250	1,041	98,996			
24	,241	1,004	100,000			

U tablici 13. prikazane su nerotirane faktorske težine svih varijabli za 6 dobivenih faktora. Matrica faktorske strukture pokazuje koeficijent korelacije između varijabli i izlučenih faktora. Velikim faktorskim težinama smatraju se one iznad 0,4. Prema rezultatima iz tablice vidljivo je da neke varijable koreliraju s više faktora te da je prvi faktor definiran visokim faktorskim opterećenjem većeg broja varijabli.

Tablica 13. Matrica faktorske strukture prije rotacije

Variable	Faktori					
	1	2	3	4	5	6
21	,695					0,362
23	,665					
13	,661			,416		
24	,644		,317			
9	-,623		,312			
18	-,608	,417				
16	,599					
17	,597					
12	-,575		,434	,303		
1	,575			,521		
22	-,575		,346			-,311
7	-,555	,330	,313			
6	,547	,450				

8	,511	-,369		,378		
4	-,450		,417			
10	,513	,616				
3	,460	,530				
20	-,448	,466				,328
19	,339	,414	,407			,400
2	-,359	,410			-,365	
14	,417		,474			
15	-,465			0,483	,323	
11					-,558	-,489
5	,346				,475	

S obzirom na to da inicijalna matrica nema obilježja jednostavne strukture, provedena je ortogonalna rotacija faktora, pri čemu se koristila metoda Varimax rotacije faktora kojom se mijenja odnos između varijabli i faktora (Palant, 2009). U tablici 14. prikazana je svojstvena vrijednost, postotak varijance i kumulativni postotak nakon rotacije. Iz rezultata je vidljivo da se nakon provedene Varimax rotacije faktora struktura faktorskih opterećenja promijenila, pri čemu su faktorska opterećenja raspoređena na svih 6 faktora, za razliku od nerotirane matrice. Prvi faktor ima svojstvenu vrijednost 3,185, pri čemu objašnjava 13,27 % varijance, drugi faktor ima svojstvenu vrijednost 2,748 pri čemu objašnjava 11,45% varijance, svojstvena vrijednost trećeg faktora je 2,594 čime se objašnjava 10,81% varijance, četvrti faktor ima svojstvenu vrijednost 2,461 čime se objašnjava 10,253% varijance, peti faktor ima svojstvenu vrijednost 2,209 čime se objašnjava 9,20% varijance, dok je svojstvena vrijednost šestog faktora 1,295 čime se objašnjava 5,39% varijance.

Tablica 14. Faktorska struktura svih faktora nakon rotacije

Variable	Inicijalna vrijednost			Nakon rotacije		
	Svojstvena vrijednost	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %	Svojstvena vrijednost	Postotak varijance %	Kumulativni postotak varijance %
1	6,763	28,179	28,179	3,185	13,272	13,272
2	2,267	9,447	37,625	2,748	11,450	24,723
3	1,746	7,273	44,899	2,594	10,810	35,533
4	1,406	5,860	50,758	2,461	10,253	45,785
5	1,218	5,076	55,835	2,209	9,204	54,990
6	1,093	4,553	60,388	1,295	5,398	60,388
7	,933	3,889	64,277			
8	,788	3,284	67,561			
9	,722	3,006	70,567			
10	,710	2,960	73,527			
11	,675	2,811	76,338			
12	,657	2,737	79,075			
13	,634	2,643	81,718			
14	,544	2,267	83,985			
15	,537	2,237	86,222			
16	,527	2,197	88,420			
17	,450	1,876				
18	,427	1,778				
19	,406	1,690				
20	,369	1,535				
21	,344	1,434				
22	,293	1,221				

23	,250	1,041				
24	,241	1,004				

U tablici 15. prikazane su faktorske težine za svih šest faktora. Prema Palant (2009) velike faktorske težine su one iznad 0,4. Rezultati u tablici pokazuju da faktor 1 ima 4 faktorskih težina iznad 0,4, faktor 2 ima 3, faktor 3 ima 4, faktor 4 ima 4, faktor 5 ima 4, dok faktor 6 ima samo 1 faktorsku težinu. Spomenuti autor navodi da bi svaki faktor trebao imati tri ili više faktorskih težina. Iz rezultata je vidljivo da svi faktori, osim faktora 6 imaju tri ili više faktorskih težina zbog čega se faktor 6 neće uzimati u daljnju obradu te će se zadržati pet faktora za daljnji nastavak obrade.

Tablica 15. Matrica faktorske strukture nakon rotacije faktora

Variable	Faktori					
	1	2	3	4	5	6
18	-,758					
20	-,688			,317		
24	,678					
16	,664					
2	-,487					
17	,478					
13		,695	,336			
1		,663				
22		-,621		,377		
8	,425	,605				
7		-,601		,377		
10			,797			

3			,738			
6			,664			
5	,385		,592			
15				,747		
12				,737		
9		-,312		,636		
4			-,391	,468		
19					,806	
23	,327				,669	
21		,336			,610	
14					,519	,336
11						,851

U tablici 16. prikazana su opterećenja čestica za pet izdvojenih faktora. Pregledom dobivenih rezultata uviđa se da svaki faktor ima pozitivan i negativan raspon opterećenja faktora. Pri tome je negativan raspon opterećenja prisutan kod onih varijabli koje su negativno povezane s faktorom. U nastavku će se prikazati pet izdvojenih faktora interkulturalne osjetljivosti studenata te opisati opterećenja pripadajućih varijabli.

Tablica 16. Grupiranje čestica i faktorska opterećenja

Čestice			Opterećenja
Faktor 1	18/ Ne bih prihvatio/la mišljenja osoba iz različitih kultura.		,758
	20/ Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura.		,688
	24/ Pozitivno doživljavam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz drugih kultura.		,678
	16/ Poštujem načine na koje se ponašaju osobe iz različitih kultura		,664
	2/ Smatram da su osobe iz drugih kultura ograničenih pogleda na svijet.		-, 487

	17/ U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi.	,478
	8/ Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura.	,425
	5/ Uvijek znam što reći u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,385
	23/ U interakciji s kolegama koji dolaze iz različitih kultura često pokazujem razumijevanje putem verbalne i neverbalne komunikacije	,327
Faktor 2	13/ Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura.	,695
	1/ Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,663
	22/ Izbjegavam situacije koje zahtijevaju interakciju s pripadnicima drugih kultura.	-,621
	8/ Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura.	,605
	7/ Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura.	-,601
	9/ Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	-,312
	21/ Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	,336
Faktor 3	13/ Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura.	,336
	10/ Osjećam se samopouzdan/a u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,797
	3/ Osjećam se prilično samouvjereno u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,738
	6/ Mogu biti onoliko društven/a koliko želim kad sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,664
	5/ Uvijek znam što reći u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,592
	4/ Jako mi je teško govoriti pred osobama iz različitih kultura.	-,391
Faktor 4	20/ Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura.	,317
	22/ Izbjegavam situacije koje zahtijevaju interakciju s pripadnicima drugih kultura.	,377
	7/ Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura.	,377
	15/ Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,747
	12/ Često se obeshrabrim kada sam s osobama iz različitih kultura.	,737
	9/ Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,636
	4/ Jako mi je teško govoriti pred osobama iz različitih kultura.	,468
Faktor 5	19/ Dobro zapažam suptilne znakove u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	,806
	23/ U interakciji s kolegama koji dolaze iz različitih kultura često pokazujem razumijevanje putem verbalne i neverbalne komunikacije.	,669
	21/ Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	,610
	14/ Jako sam obziran/a u interakciji s osobama iz različitih kultura.	,519

Prvi faktor interkulturalne osjetljivosti je *uključenost u interakciju*. Raspon zasićenosti varijable kreće se od -,487 do ,758. Pri tome najveću zasićenost ima varijabla „Ne bih prihvatio/la mišljenja osoba iz različitih kultura“. Najmanju zasićenost ima varijabla „Smatram da su osobe iz drugih kultura ograničenih pogleda na svijet“, što potvrđuje visok stupanj uključenosti u interakciju. Tvrdnje koje određuju ovaj faktor su: „Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura“, „Pozitivno doživljavam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz drugih kultura“, „Poštujem načine na koje se ponašaju osobe iz različitih kultura“, „U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi“, „Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura“, „Uvijek znam što reći u interakciji s osobama iz različitih kultura“ te varijabla „U interakciji s kolegama koji dolaze iz različitih kultura često pokazujem razumijevanje putem verbalne i neverbalne komunikacije“.

Drugi faktor interkulturalne osjetljivosti je *poštovanje kulturnih razlika*, pri čemu se raspon zasićenosti varijable kreće od -,621 do ,695. Najveću zasićenost ima tvrdnja „Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura“, dok najmanju zasićenost ima varijabla „Izbjegavam situacije koje zahtijevaju interakciju s pripadnicima drugih kultura“. Obje varijable upućuju na visok stupanj poštovanja kulturnih razlika, pri čemu je vidljiva motivacija za interakcijom s pripadnicima drugih kultura te otvorenost u procesu interakcije. Druge tvrdnje koje određuju ovaj faktor su: „Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura“, „Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura“, „Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura“, „Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura“, „Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture“.

Sigurnost u interakciji je treći faktor interkulturalne osjetljivosti. Ortogonalne projekcije varijable kreću se od -,391 do ,797. Pri tome najniže opterećenje ima varijabla „Jako mi je teško govoriti pred osobama iz različitih kultura“ čime se ukazuje na visok stupanj sigurnosti u interakciji. Najveću zasićenost ima varijabla „Osjećam se samopouzdan/a u interakciji s osobama iz različitih kultura“. Tvrdnje koje također definiraju ovu varijablu su: „Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura“, „Osjećam se prilično samouvjereno u interakciji s osobama iz različitih kultura“, „Mogu biti onoliko društven/a koliko želim kad sam u interakciji s osobama iz različitih kultura“ te „Uvijek znam što reći u interakciji s osobama iz različitih kultura“.

Uživanje u interakciji je četvrti izlučeni faktor. Najveću zasićenost ima tvrdnja „Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s osobama iz različitih kultura“ (,747), dok najmanju zasićenost ima varijabla „Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura“ (-,391). Tvrdnje koje također određuju ovaj faktor su: „Izbjegavam situacije koje zahtijevaju interakciju s pripadnicima drugih kultura“, „Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura“, „Često se obeshrabrim kada sam s osobama iz različitih kultura“, „Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura“ te „Jako mi je teško govoriti pred osobama iz različitih kultura“.

Peti faktor opisuje *pažljivost u interakciji*. Kod ovog faktora, kao i kod četvrtog, sve varijable su pozitivno usmjerene. Pri tome se raspon zasićenosti kreće od ,519 za varijablu „Jako sam obziran/a u interakciji s osobama iz različitih kultura“ do ,806 za varijablu „Dobro zapažam suptilne znakove u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture“. Varijable koje također objašnjavaju faktor *pažljivost u interakciji* su: „U interakciji s kolegama koji dolaze iz različitih kultura često pokazujem razumijevanje putem verbalne i neverbalne komunikacije“ i „Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture“.

Na temelju dobivenih rezultata izvršena je usporedba dobivenih faktora i pripadajućih varijabli te faktora i varijabli koje su izlučili autori Chen i Starosta (2000) u svojim rezultatima, a od kojih je preuzet instrument za potrebe ovog istraživanja. Prema navedenim autorima, faktor uključenost u interakciju ispituju tvrdnje pod rednim brojevima 1, 11, 13, 21, 22, 23 i 24. Prema rezultatima dobivenim faktorskom analizom ovog istraživanja faktor uključenost u interakciju ispituju tvrdnje pod rednim brojevima 2, 5, 8, 16, 17, 18, 20, 23, i 24. Drugi faktor, poštovanje kulturnih razlika prema Chen i Starosti (2000) ispituju tvrdnje pod rednim brojevima 7, 8, 16, 18 i 20, dok u ovom istraživanju taj faktor ispituju tvrdnje pod rednim brojevima 1, 7, 8, 9, 13, 21 i 22. Čestice koje ispituju treći faktor interkulturalne osjetljivosti, poštovanje kulturnih razlika prema rezultatima ovog istraživanja su 3, 4, 5, 6, 10 i 13, dok su kod Chen i Starosta (2000) to tvrdnje pod rednim brojevima 3, 4, 5, 6 i 10. Nadalje, četvrti faktor, uživanje u interakciji prema Chen i Starosta (2000) ispituju čestice 14, 17 i 19, dok u ovom slučaju to čine tvrdnje 4, 7, 9, 12, 15, 20 i 22. Posljednji faktor, pažljivost u interakciji prema rezultatima ovog istraživanja ispituju tvrdnje 14, 19, 21 i 23, dok prema Chen i Starosta (2000) navedeni faktor ispituju tvrdnje 14, 17 i 19.

Sukladno prikazanim rezultatima i rezultatima autora Chen i Starosta (2000) uviđa se najmanja podudarnost čestica koje opisuju faktor uključenost u interakciju te faktor poštovanje kulturnih razlika. Na temelju toga, može se zaključiti da bi bolje rješenje bilo spajanje tih dvaju faktora u jedan, ili razvijanje čestica koje bolje određuju te faktore. Jia-Fen (2015) je provela istraživanje kojem je cilj bio ispitati valjanost instrumenta Skale interkulturalne osjetljivosti na Tajvanu, autora Chen i Starosta kojima se ispituje pet faktora interkulturalne osjetljivosti. U istraživanju su sudjelovala 292 ispitanika, od kojih su većina bili studenti (78%). Za potrebe istraživanja ispitali su se i opći podaci ispitanika, poput spola, dobi itd. Sukladno rezultatima faktorske analize ovog istraživanja autorica zaključuje da bi se faktor pažljivost u interakciji i uključenost u interakciju mogli spojiti u jedan, dok bi ostala tri ostala jednaki izvornim. Autori Fritz, Möllenberg i Chen (2002) također su testirali instrument Skala interkulturalne osjetljivosti, koji je za potrebe istraživanja preveden na njemački jezik. Uzorak je činilo 400 studenata njemačkog jezika, 253 žene i 147 muškaraca. Prosječna starost uzorka bila je 20, 9 godina. Rezultati su se obrađivali faktorskom analizom. Prema rezultatima faktorske analize autori zaključuju da bi se faktor uživanje u interakciji i faktor pažljivost u interakciji mogli spojiti u jedan faktor.

Na temelju navedenih rezultata ovog i drugih istraživanja u kojima se u vršila obrada rezultata faktorskom analizom, uviđa se da u različitim kulturnim kontekstima istraživači imaju različite sugestije o formiranju faktora i njima pripadajućih tvrdnji. Iz tog razloga uviđa se važnost provođenja faktorske analize u različitim kulturnim kontekstima. Unatoč sugestijama za mogućim poboljšanjem ovog modela, Skala interkulturalne osjetljivosti se kroz konfirmativnu analizu pokazala primjenjivom te korisnom u mjerenju interkulturalne osjetljivosti studenata, kao i kod autora Fritz, Möllenberg i Chen (2002) te Jia-Fen (2015).

9. Preporuke za buduća istraživanja

Interkulturalna osjetljivost je kao istraživačka tema u nacionalnim znanstveno-istraživačkim krugovima nedovoljno zastupljena. U skladu s tim, prisutna je potreba da se u znanstvenim krugovima uvidi važnost istraživanja interkulturalne osjetljivosti koja je prema rezultatima istraživanja Mrnjauš, Rončević i Ivošević (2013) i Piršl (2007) prepoznata kao jedna od najvažnijih kompetencija u interkulturalnom obrazovanju. Pregledom dosadašnjih istraživanja interkulturalne osjetljivosti, uviđa se da je jedino istraživanje kojem je cilj bio ispitati interkulturalnu osjetljivost studenata provedeno na Sveučilištu u Puli (Drandić, 2016). Na temelju toga, može se zaključiti da je nužna provedba istraživanja interkulturalne osjetljivosti studenata nastavničkih studija na ostalim sveučilištima Republike Hrvatske. Na taj način mogli bi se usporediti rezultati među sveučilištima što bi pridonijelo jasnijoj viziji interkulturalne osjetljivosti studenata.

Osim studentske populacije, u istraživanja je potrebno uključiti i nastavnike da bi se utvrdilo u kojoj mjeri su oni interkulturalno osjetljivi. Rezultati ovih istraživanja ponudili bi prikaz interkulturalne osjetljivosti studenata koji će u budućnosti poučavati djecu i mlade, kao i nastavnika koji su već uključeni u proces poučavanja. Na temelju dobivenih podataka mogle bi se kreirati smjernice interkulturalnog obrazovanja za poboljšavanje interkulturalne osjetljivosti sadašnjih i budućih nastavnika. Iako se u ovom radu naglasak stavlja na nastavničko zanimanje u kontekstu interkulturalnog obrazovanja, važno je istaknuti da se šire područje, interkulturalnost treba promicati u svim zanimanjima. To bi u značajnoj mjeri pridonijelo razvoju društva koje pozitivno doživljava prisutnost kulturnih razlika, a time bi se ostvarila interkulturalnost u najširem smislu. U skladu s tim, potrebno je provoditi istraživanja interkulturalne osjetljivosti studenata na fakultetima gdje se obrazuju studenti koji neće nositelji odgoja i obrazovanja, ali također mogu doprinijeti stvaranju pozitivne slike pripadnika drugih kultura u društvu.

Nadalje, pri istraživanju interkulturalne osjetljivosti mogu se uvrstiti nezavisne varijable koje nisu obuhvaćene ovim istraživanjem, a koje u dosadašnjim sugestijama istraživača nisu bile navedene. Neke od nezavisnih varijabli koje bi se mogle uključiti su stupanj obrazovanja roditelja, prosjek ocjena, religioznost, političko usmjerenje, poznavanje barem jednog stranog jezika, iskustvo boravka u inozemstvu i slično. Instrument koji je preuzet od strane autora Chen i Starosta (2000) pokazao se valjanim i pouzdanim za korištenje u kontekstu Republike Hrvatske. Ipak, instrument je engleskom jeziku te je neke od tvrdnji instrumenta teško prevesti u duhu hrvatskog jezika, a da pri tome ne dolazi do

značajnih odstupanja u odnosu na originalne čestice. Iako se Skala interkulturalne osjetljivosti može koristiti u nacionalnom kontekstu, prisutna je potreba za izradom novog instrumenta koji će bolje odgovarati hrvatskom kulturnom kontekstu.

10. Zaključak

U nastojanju da pojmovno odrede interkulturalnu osjetljivost, autori polaze iz različitih pristupa (Bhawuk i Brislin, 1992; Chen i Starosta, 2000; Ladis i Bhagat, 1996. prema Anderson, Hammer, Bennett i Wiseman, 2003; Bennett, 2011; Hubbards, Lawton i Rexeisen, 2006; Piršl 2007; Bhawuk, Sakuda i Munusamy, 2008; Čebren, 2005. prema Piršl, 2007; Penbek, Yurdakul i Cerit, 2012; Arslana, Günçavdib i Polatc, 2015; Drandić, 2016). Niz definicija koje nude autori pridonosi težem razumijevanju interkulturalne osjetljivost zbog nepostojanja konsenzusa. Također, vidljivo je i da mnogi autori pri definiranju interkulturalne osjetljivost zamjenjuju interkulturalnu osjetljivost drugim konceptom, interkulturalnom kompetencijom, na što u svom radu upozoravaju Chen i Starosta (2000). U skladu s tim, spomenuti autori navode da teoretičari interkulturalne osjetljivosti trebaju veću pažnju posvetiti razmatranju interkulturalne osjetljivosti kao afektivne dimenzije interkulturalne komunikacijske kompetencije.

Rezultati istraživanja u kojem je ukupno sudjelovalo 169 studenata nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci pokazuju da su studenti interkulturalno osjetljivi. Prema dobivenih podacima, uviđa se da su studenti spremni prihvatiti pripadnike drugih kultura, pri čemu pozitivno doživljavaju postojanje razlika. Razvijena interkulturalna osjetljivost studenata može se vrlo pozitivno odraziti u budućnosti kada studenti postanu nastavnici. Time što sami imaju razvijenu interkulturalnu osjetljivost, svojim primjerom u praksi mogu potaknuti kod učenika prihvaćanje pripadnika drugih kultura te mogu stvoriti razredno ozračje u kojem se razlike percipiraju pozitivno.

Prema dobivenim rezultatima istraživanja vidljivo je da postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata na varijabli spol, gdje žene pokazuju veću interkulturalnu osjetljivost u odnosu na muškarce. S obzirom na to da je uloga budućih nastavnika, kao i nastavnica da razvijaju interkulturalnu osjetljivost, uviđa se potreba da studenti u većoj mjeri dalje razvijaju svoju interkulturalnu osjetljivost. Statistički značajna razlika utvrđena je u interkulturalnoj osjetljivosti jednopredmetnih i dvopredmetnih studija, pri čemu studenti dvopredmetnih studija pokazuju veću interkulturalnu osjetljivost u odnos na jednopredmetne. Nadalje, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u interkulturalnoj osjetljivosti studenata s obzirom na mjesto u kojem su studenti proveli dio života te upoznatosti s temom interkulturalnosti. Važan podatak dobiven ovim istraživanjem odnosi se na to da gotovo pola ispitanika nikada tijekom studija nije slušalo sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti. Ovaj podatak otvara pitanje da li se interkulturalno obrazovanje

provodi samo deklarativno, odnosno stječu li studenti kroz studijske programe ona znanja i vještine koje su im potrebne za život u multikulturalnosti.

Faktorskom analizom provjerio se broj i struktura faktora (Mejovšek, 2003) na Skali interkulturalne osjetljivosti koju su izradili autori Chen i Starosta (2000). Iz rezultata je vidljivo da bi u nacionalnom kontekstu umjesto pet faktora, bolje rješenje bila četiri faktora, pri čemu bi se dva faktora spojila. Instrument se pokazao valjanim i pouzdanim te ga se u nacionalnom kontekstu može koristiti za daljnja istraživanja, dok istraživači ne izrade novi.

Literatura

- Allwood, J. (1985) Tvärkulturell kommunikation (Intercultural Communication/ English Translation), *Papers in Anthropological Linguistics 12*, University of Göteborg: Dept of Linguistics
- Anderson, P. H., Hubbard, A. C., Lawton, L., Rexeisen, R. (2006). Short- term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (4), 457-469.
- Arslana, Y., Günçavdib, G., Polatc, S. (2015). The impact of peace education programme at university on university students' intercultural sensitivity. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 174, 2301-2307.
- Bartulović, M., Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje?: Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bašić, M. (2014). Interkulturalna sastavnica komunikacijske kompetencije. *Magistra Iadertina*, 9(1), 55-70.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 139-149.
- Bedeković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu* 64(1), 7-24.
- Bedeković, V., Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 111-122.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. U M. Paige (Ur.) *Education for the Intercultural Experience* (str. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press
- Bennett, J. M., Bennett, M.J. (2003). Developing intercultural sensitivity. U D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (Ur.) *Handbook of Intercultural Training* (str. 147-165). Portland: The Intercultural Communication Institute

Bhawuk, D. P. S., Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.

Bhawuk, D. P. S., Sakuda, H. K., Munusamy, P. V. (2008). Intercultural Competence Development and Triple- Loop Cultural Learning. U S. Ang, i L. V. Dyne (Ur.), *Handbook of intercultural intelligence: theory, measurement, and applications*. London: M.E.Sharpe

Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. U A. Peko, M. Sablić, R. Jindra (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 137-150). Osijek: MIT d.o.o.

Bilić-Štefan, M. (2006). Incorporating intercultural communicative competence in foreign language teaching. *Odgojne znanosti*, 8 (1(11)), 279-288.

Bilić-Štefan, M. (2008). Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi. *Odgojne znanosti*, 10 (1(15)), 231-240.

Brabant, M., Watson, B., Cynthia, G. (2007). Psychological perspectives: Social psychology, language, and intercultural communication. U H. Kotthoff i H. Spencer-Oatey (Ur.), *Handbook of Intercultural Communication* (str. 55-75). Berlin: Walter de Gruyter.

Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997). A review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.

Chen, G. M., Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

Čačić- Kumpes, J. (2004). Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti i razvojne mogućnosti. *Povijest u nastavi*, 2(4), 305-321.

Čačić-Kumpes, J. (1991). Obrazovanje i etničke manjine. *Migracijske i etničke teme*, 7(3-4), 305-318.

Dragaš, M. (2013). Interkulturalna komunikacija u poslovnom engleskom jeziku – pregled temeljnih pojmova. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 4(1), 17-20.

Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U K. Posavec, i M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str. 83-93). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Drandić, D. (2016). Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata. *Život i škola*, LXII (2), 133-143.

Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8(1), 49-57.

Drandić, D. (2016). Interkulturalna osjetljivost nastavnika. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 837-857.

Đuranović, M., Klasnić, I. (2012). Interkulturalna kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju- pravilo ili izuzetak?. U K. Posavec, i M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura* (str.92-99). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo

Europska komisija (2016). *EU i izbjeglička kriza*. Preuzeto s: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/hr_HR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=NA0416628

Fritz, W., Möllenberg, A., Chen, G. M. (2002). Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.

Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 103-114.

Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D., Tomić, V. (2012). *Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo.

Hammer, R. M., Bennett, J. M., Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Realtions*, 27(4), 421-443.

Hofmann, M. (2013). Interkulturalnost, stranost, različitost. *Jat*, 1(1), 10-34.

Holma, K., Nokelainen, P., Tirri, K. (2009). Relationship of gender and academic achievement to Finnish students' intercultural sensitivity. *High Ablity Studies*, 20 (2), 187-200.

Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoj. U A. Peko i V. Mlinarević (Ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište J.J.

Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Gradska tiskara Osijek

Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 241-252.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagoški istraživanja*, 2(2), 251-265.

Hrvatski enciklopedijski rječnik (2002). Novi Liber, Zagreb.

Jia-Fen, W. (2015). Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in the Taiwanese Cultural Context. *I.J. Modern Education and Computer Science*, 7(6), 1-8.

Klinar, P. (1991). Od etničnega pluralizma k interkulturalizmu. *Migracijske i etničke teme*, 7(1), 29-45.

Kostović-Vranješ, V. (2016). Inicijalno obrazovanje i profesionalno usavršavanje učitelja usmjereno prema osposobljavanju za promicanje obrazovanja za održivi razvoj. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 166-188.

Lukač Zoranić, A., Ivanović, R. (2014). Interkulturalno obrazovanje: Nužnost današnjice. *Trenutni izazovi i perspektive*, 2(2), 1081-1999.

Marović, Z. (2009). Ne smiješ plakati, ti si dječak. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 15(58), 18-23.

Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap

Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip

Mlinarević, V., Brust, N.M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U A. Peko, M. Sablić, R. Jindra (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam* (str. 137-150). Osijek: MIT d.o.o.

Mrnjauš, K., Rončević, N., Ivošević, L. (2013). *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”. *Pedagoški istraživanja*, 10(2), 309-323.

Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7(1), 59-83.

Novinger, T. (2001). *Intercultural Communication: A Practical Guide*. Austin, Texas: University of Texas Press.

Ostroški, Lj. (2011). *Model diferencijacije urbanih, ruralnih i prijelaznih naselja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Državni zavod za statistiku

Palant, D. (2009). *SPSS-priručnik za preživljavanje*. Beograd: Mikro knjiga

Pasini, D. (2010). Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika. *Croatian Studies Review*, 6(1), 189-200.

Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009) Interkulturalno obrazovanje učitelja- Što i kako poučavati?. U A. Peko, i V. Mlinarević (Ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Gradska tiskara Osijek

Penbek, S., Dicle, Y., Cerit, G. A. (2009). *Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences*. Rad je prezentiran na European and Mediterranean Conference on Information Systems, Crowne Plaza Hotel, Izmir. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/237111094_Intercultural_Communication_Competence_A_study_about_the_Intercultural_Sensitivity_of_university_students_based_on_their_education_and_international_experiences

Petrović, D. (2006). Interkulturalno (ne) razumijevanje. U D. Petrović (Ur.), *Uvod u mirovne studije* (67-87). Beograd: MOST

Petrović, L. (2012). Prema učinkovitom interkulturalnom obrazovanju u Hrvatskoj. U K. Posavec, i M. Sablić (Ur.), *Pedagogija i kultura* (284-291). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, i N. Hrvatić (Ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (275-291). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagojska istraživanja*, 11(2), 27-39.

Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53-70.

Previšić, V., Posavec, K. (2014). Hrvatske interkulturalno- obrazovne retrospektive. *Pedagogijska istraživanja*, 11(2), 7-12.

Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. *Metodika*, 8(15,2), 373-389.

Rissanen, I., Kuusisto, E., Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 421-443.

Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. *Društvena istraživanja*, 5(25,26), 875-894.

Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004.): *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo

Wang, W., Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7.

Popis tablica

Red.br.	Naslov tablica	Stranica
1.	Bennettov Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (eng. <i>Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS</i>)	30
2.	Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli spol	36
3.	Prosječna dob ispitanika	37
4.	Raspodjela odgovora ispitanika prema varijabli dob u dobne skupine	37
5.	Mjesto u kojem su ispitanici živjeli najveći dio života	37
6.	Županije iz kojih dolaze ispitanici	38
7.	Studijski smjer ispitanika	39
8.	Slušanje sadržaja vezanih uz temu interkulturalnosti	40
9.	Deskriptivni pokazatelji interkulturalne osjetljivosti	44
10.	Razlike prema spolu s obzirom na interkulturalnu osjetljivost	46
11.	Razlike prema vrsti studija (jednopedmetni i dvopedmetni) s obzirom na interkulturalnu osjetljivost	48
12.	Faktorska struktura svih faktora prije rotacije	49
13.	Matrica faktorske strukture prije rotacije	50
14.	Faktorska struktura svih faktora nakon rotacije	52
15.	Matrica faktorske strukture nakon rotacije faktora	53
16.	Grupiranje čestica i faktorska opterećenja	55

Prilozi

Prilog 1. Anketni upitnik

Anketni upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti studenata nastavničkih studija

Sveučilište u Rijeci

Filozofski fakultet u Rijeci

Odsjek za pedagogiju

Poštovane kolegice i kolege,

studentica sam druge godine jednopredmetnog diplomskog studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. U svrhu izrade diplomskog rada, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Kornelije Mrnjaus, provodim istraživanje. **Glavni cilj istraživanja je ispitati interkulturalnu osjetljivost studenata nastavničkih studija Filozofskog fakulteta u Rijeci.**

Podatke prikupljam metodom anketiranja, stoga vas molim da na pitanja odgovarate iskreno, kako bi rezultati istraživanja bili vjerodostojni.

Anketu ispunjavate potpuno anonimno, a podaci prikupljeni ovim istraživanjem prikazat će se samo u mom diplomskom radu. Ako vas zanimaju rezultati istraživanja, možete me kontaktirati na mail agojevic1@ffri.hr po završetku akademske godine.

Za popunjavanje ankete bit će vam potrebno oko 10 minuta.

Srdačno Vam se zahvaljujem na sudjelovanju,

Antonela Gojević

I. Opći podaci

1. **Spol** (zaokružite odgovor)

- 1. Ženski
- 2. Muški

2. **Dob** (molim upišite svoj odgovor)

3. **Mjesto u kojem ste živjeli najveći dio života je** (zaokružite odgovor):

- 1. Ruralno (manje od 10 000 stanovnika)
- 2. Urbano (više od 10 000 stanovnika)

4. **Iz koje županije dolazite** (zaokružite odgovor)

- | | | |
|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| 1. Bjelovarsko-bilogorska | 8. Ličko-senjska | 15. Varaždinska |
| 2. Brodsko-posavska | 9. Međimurska | 16. Virovitičko-podravska |
| 3. Dubrovačko-neretvanska | 10. Osječko-baranjska | 17. Vukovarsko-srijemska |
| 4. Istarska | 11. Požeško-slavonska | 18. Zadarska |
| 5. Karlovačka | 12. Primorsko-goranska | 19. Zagrebačka |
| 6. Koprivničko-križevačka | 13. Sisačko-moslavačka | 20. Šibensko-kninska |
| 7. Krapinsko-zagorska | 14. Splitsko-dalmatinska | 21. Grad Zagreb |

5. **Studijski smjer** (zaokružite odgovor)

- | | | |
|-----------------|----------------|------------------------|
| 1. Anglistika | 4. Kroatistika | 7. Povijest |
| 2. Filozofija | 5. Politehnika | 8. Povijest umjetnosti |
| 3. Germanistika | 6. Psihologija | 9. Talijanistika |

6. Jeste li prethodno tijekom studija slušali sadržaje vezane uz temu interkulturalnosti? (zaokružite odgovor)

1. Da
2. Ne

II. Interkulturalna osjetljivost

U nastavku slijedi niz izjava o interkulturalnoj komunikaciji. Nema ispravnih ili krivih odgovora. Molim odgovarajte brzo na osnovu prvog dojma na način da svoje slaganja ili neslaganje s izjavom označite na skali od 1 do 5 na kojoj 1 znači „U potpunosti se ne slažem“, a 5 znači „U potpunosti se slažem.“

7. Molim vas da na ljestvici od 1 do 5 procijenite u kojoj se mjeri slažete sa svakom navedenom tvrdnjom (zaokružite odgovor).	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem/ niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
1. Uživam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
2. Smatram da su osobe iz drugih kultura ograničenih pogleda na svijet.	1	2	3	4	5
3. Osjećam se prilično samouvjereno u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
4. Jako mi je teško govoriti pred osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
5. Uvijek znam što reći u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
6. Mogu biti onoliko društven/a koliko želim kad sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
7. Ne sviđa mi se biti u prisustvu osoba iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
8. Poštujem vrijednosti osoba iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
9. Brzo se uznemirim kada sam u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
10. Osjećam se samopouzdan/a u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
11. Dajem si vremena prije nego li oblikujem mišljenje o kolegama koji dolaze iz druge kulture.	1	2	3	4	5

12. Često se obeshrabrim kada sam s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
13. Otvoren/a sam spram osoba iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
14. Jako sam obziran/na u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
15. Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s osobama iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
16. Poštujem načine na koje se ponašaju osobe iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
17. U interakciji s pripadnicima drugih kultura nastojim doznati što više informacija o njihovoj kulturi.	1	2	3	4	5
18. Ne bih prihvatio/la mišljenja osoba iz različitih kultura.	1	2	3	4	5
19. Dobro zapažam suptilne znakove u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	1	2	3	4	5
20. Smatram da je moja kultura bolja od drugih kultura.	1	2	3	4	5
21. Često pozitivno reagiram u interakciji s kolegama koji dolaze iz druge kulture.	1	2	3	4	5
22. Izbjegavam situacije koje zahtijevaju interakciju s pripadnicima drugih kultura.	1	2	3	4	5
23. U interakciji s kolegama koji dolaze iz različitih kultura često pokazujem razumijevanje putem verbalne i neverbalne komunikacije.	1	2	3	4	5
24. Pozitivno doživljavam postojanje razlika između mene i mojih kolega koji dolaze iz različitih kultura.	1	2	3	4	5

Hvala na suradnji! ☺